Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8670086
Centre d'intérêt: 751

Ouellet, Lise.

Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, mai 1984 : compréhension et production écrites / [Lise Ouellet ; pour la] Direction générale de l'évaluation, Direction du développement de l'évaluation, [Ministère de l'éducation]. -- [Québec] : La Direction générale, 1985.
xiv, 180, [150] p. : ill. ; 28 cm.

Code: 16-7505.

ISBN 2-550-08467-5

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction du développement de l'évaluation

---

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue maternelle * Evaluation de l'apprentissage * Examen * Lecture * Expression écrite * Compréhension * Test de lecture * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le ministère de l'Education a mis sur pied, en novembre 1981, le processus d'évaluation de fin de cycle. Le programme de français, langue maternelle, au premier cycle du secondaire a été retenu comme étant le premier à faire l'objet de ce type d'évaluation. L'administration des tests de compréhension et de production écrites a eu lieu au mois de mai 1984 auprès d'élèves de 2e secondaire. Le rapport décrit le processus d'expérimentation et analyse les résultats des tests.

Type de document: r

EDUQ 8670086

RAPPORT DÉTAILLÉ CONCERNANT LES RÉSULTATS À L'ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

MAI 1984

COMPRÉHENSION ET PRODUCTION ÉCRITES

Octobre 1985

Québec

EDUQ 8670086

RAPPORT DÉTAILLÉ CONCERNANT LES RÉSULTATS À L'ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

MAI 1984

COMPRÉHENSION ET PRODUCTION ÉCRITES

Direction générale de l'évaluation
Direction du développement de l'évaluation

Auteure: Lise Ouellet

ISBN 2-550-08467-5

Dépôt légal - quatrième trimestre 1985

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Avant-propos	1
Remerciements	3
INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE: ÉLABORATION ET ADMINISTRATION DE L'ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE DE FRANÇAIS	
CHAPITRE 1: Le mode d'élaboration des épreuves de fin de cycle	
1.1 Le modèle retenu	9
1.2 Les responsabilités	10
1.3 Les étapes d'élaboration	10
1.3.1 Le choix des objectifs	10
1.3.2 La spécification des objectifs	13
1.3.3 La rédaction et la révision des items	14
1.3.4 La préexpérimentation et l'expérimentation	14
CHAPITRE 2: L'administration de mai 1984	
2.1 Les objectifs évalués	17
2.2 L'échantillon	17
2.2.1 La méthode d'échantillonnage	17
2.2.2 La grandeur de l'échantillon	18
2.2.3 Les caractéristiques de l'échantillon	20
2.3 Les conditions d'administration	23
2.4 La correction des tests	24
2.5 Le traitement informatisé des données	25
DEUXIÈME PARTIE: PRÉSENTATION DES TESTS ET ANALYSE DES RÉSULTATS	
CHAPITRE 3: Le test 226 157 Production écrite Écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement....	
3.1 Description du test	29
3.1.1 L'objectif évalué	29
3.1.2 L'instrument de mesure	30

3.1.3 La grille de correction 31
3.1.4 La fidélité du test 34

3.2 Présentation et analyse des résultats 35

3.2.1 La situation de communication 36

a) Les fréquences pour chacun des critères 36
b) La moyenne pour chaque rubrique 37
c) Le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait 38
d) Commentaires 39

3.2.2 Le fonctionnement des discours 40

a) Les fréquences pour chacun des critères 41
b) La moyenne pour chaque rubrique 42
c) Le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait 42
d) Commentaires 43

3.2.3 Le fonctionnement de la langue 44

a) Les fréquences pour chacun des critères 45
b) La moyenne pour chaque rubrique 46
c) Le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait 46
d) Commentaires 47

3.2.4 Le test en entier 51

a) Les fréquences 51
b) La moyenne 52
c) Le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait 53
d) Commentaires 54

3.3 Discussion autour du seuil de réussite 55

3.4 Conclusion 58

3.4.1 Résumé 58

a) Le point fort 58
b) Les points faibles 58
c) D'autres constatations 58

3.4.2 Conclusion 59

CHAPITRE 4: Le test de production écrite: Analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique

4.1 But de l'analyse 61

4.2 Grille utilisée 62

4.2.1 Le mode d'élaboration de la grille 62
4.2.2 La description de la grille d'analyse des erreurs 63

4.3 Modalités de correction 76

4.4 Résultats 77

4.4.1 Le nombre de copies analysées 77
4.4.2 Le nombre de mots écrits 77
4.4.3 Le nombre total d'erreurs par catégorie et pour l'ensemble 77
4.4.4 La répartition des erreurs par sous-catégorie 80
a) orthographe d'usage 80
b) grammaire: verbe 82
c) grammaire: accord du nom, de l'adjectif, du pronom et du déterminant 84
d) grammaire: homophones 86
e) syntaxe: ordre et emploi des mots 87
f) syntaxe: ponctuation 88
g) lexique et sémantique 89

4.4.5 Les erreurs de transcription 89

4.5 Comparaison avec d'autres études 91

4.6 Conclusion 92

CHAPITRE 5: Le test 226 107 Compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....

5.1 Description du test 95

5.1.1 L'objectif évalué 95
5.1.2 L'instrument de mesure 95

a) une mise en situation 96
b) un récit d'aventures 96
c) un ensemble de trente-six tâches ou questions 96

5.1.3 Les types de questions 99

5.1.4 La grille de compilation et de correction 100

a) La préparation de la grille de compilation et de correction 100
b) La validation de la grille de compilation et de correction 100
c) Le nombre de points alloués 101

5.1.5 La fidélité du test 102

5.2 Présentation et analyse des résultats 103

5.2.1 Les résultats pour le test 103

a) La moyenne 103
b) Les fréquences 103

5.2.2 Les résultats pour la situation de communication 104

a) La moyenne pour chaque rubrique 104
b) Le pourcentage de réussite par question 105
c) Commentaires 107

5.2.3 Les résultats pour le fonctionnement des discours 108

a) La moyenne 108
b) Le pourcentage de réussite par question 109
c) Commentaires 110

5.2.4 Les résultats pour le fonctionnement de la langue 112

a) La moyenne pour chaque rubrique 112
b) Le pourcentage de réussite par question 113
c) Commentaires 114

5.3 Conclusion 115

CHAPITRE 6: Le test 226 117 Compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....

6.1 Description du test 117

6.1.1 L'objectif évalué 117

6.1.2 L'instrument de mesure 117

a) une mise en situation 117
b) un dépliant 118
c) un ensemble de trente-deux tâches ou questions 118

6.1.3 Les types de questions 120

6.1.4 La grille de compilation et de correction 121

a) La préparation et la validation de la grille de compilation et de correction 121
b) Le nombre de points alloués 121

6.1.5 La fidélité du test 123

6.2 Présentation et analyse des résultats..... 124

6.2.1 Les résultats pour le test 124

a) La moyenne 124
b) Les fréquences 124

6.2.2 Les résultats pour la situation de communication 125

a) La moyenne pour chaque rubrique 125
b) Le pourcentage de réussite par question 126
c) Commentaires 129

6.2.3 Les résultats pour le fonctionnement de la langue 130

a) La moyenne pour chaque rubrique 130
b) Le pourcentage de réussite par question 131
c) Commentaires 133

6.3 Conclusion 134

CHAPITRE 7: Le test 226 127 Compréhension écrite: Lire un fait divers....

7.1 Description du test 137

7.1.1 L'objectif évalué 137

7.1.2 L'instrument de mesure 137

a) une mise en situation 137
b) cinq faits divers 138
c) un ensemble de trente tâches ou questions 138

7.1.3 Les types de questions 140

7.1.4 La grille de compilation et de correction 141

a) La préparation et la validation de la grille de compilation et de correction 141
b) Le nombre de points alloués 141

7.1.5 La fidélité du test 143

7.2 Présentation et analyse des résultats 143

7.2.1 Les résultats pour le test 144

a) La moyenne 144
b) Les fréquences 144

7.2.2 Les résultats pour la situation de communication 145

a) La moyenne pour chaque rubrique 145
b) Le pourcentage de réussite par question 146
c) Commentaires 147

7.2.3 Les résultats pour le fonctionnement de la langue 149

a) La moyenne pour chaque rubrique 149
b) Le pourcentage de réussite par question 150
c) Commentaires 151

7.3 Conclusion 152

CHAPITRE 8: La comparaison entre les tests

8.1 Les tests de compréhension écrite et le test de production écrite 153

8.1.1 Un rappel des résultats par test 153

8.1.2 Le nombre d'élèves qui ont passé les deux mêmes tests. 155

8.1.3 La comparaison des tests à l'aide des coefficients de corrélation 156

8.2 Les tests de compréhension écrite 157

8.2.1 Les rubriques 157

8.2.2 Les types de questions 158

8.2.3 Les niveaux de compréhension 158

8.2.4 Le seuil de réussite 160
a) Pourcentage d'élèves qui atteignent des seuils donnés 160
b) Profil d'élèves qui obtiennent des résultats globaux donnés 161

8.3 Conclusion..... 162

CHAPITRE 9: Analyses complémentaires en vue d'expliquer les résultats globaux aux tests

9.1 Le but des analyses 165

9.2 Les variables indépendantes 165

9.3 Les analyses effectuées 167

9.4 Une synthèse des variables efficaces 168

9.5 Conclusion 171

CONCLUSION DU RAPPORT

A. Une synthèse des résultats 173

B. Quelques pistes d'ordre pédagogique à l'intention des enseignantes et des enseignants 174

C. Quelques remarques liées à l'évaluation 177

D. Le rapport dans son contexte social 179

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU 1.1	Étapes d'élaboration d'une épreuve de fin de cycle	11
TABLEAU 1.2	Nombre total de régions, de commissions scolaires, d'écoles et d'élèves qui ont participé à la préexpérimentation et à l'expérimentation	15
TABLEAU 2.1	Répartition de l'échantillon selon le sexe pour chaque test et pour l'ensemble	21
TABLEAU 2.2	Répartition de l'échantillon selon le type d'établissement pour chaque test et pour l'ensemble	21
TABLEAU 2.3	Pourcentage d'élèves ayant poursuivi ou non l'objectif évalué par chaque test	22
TABLEAU 3.1	Grille de correction du test de production écrite	32
TABLEAU 3.2	Liste des critères, leur échelle, leur pondération et la répartition des élèves en pourcentage pour la situation de communication du test de production écrite (410 élèves)	36
TABLEAU 3.3	Moyenne obtenue par 410 élèves pour chacune des rubriques de la situation de communication du test de production écrite	37
TABLEAU 3.4	Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 8 critères de la situation de communication du test de production écrite (maximum 8 critères; 410 élèves	38
TABLEAU 3.5	Liste des critères, leur échelle, leur pondération et la répartition des élèves en pourcentage pour le fonctionnement des discours du test de production écrite (410 élèves)	40
TABLEAU 3.6	Moyenne obtenue par 410 élèves pour chacune des rubriques du fonctionnement des discours du test de production écrite (410 élèves)	42
TABLEAU 3.7	Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 3 critères du fonctionnnement des discours du test de production écrite (410 élèves)	43
TABLEAU 3.8	Liste des critères, leur échelle, leur pondération et la répartition des élèves en pourcentage pour le fonctionnement de la langue du test de production écrite (410 élèves)	45

		Page
TABLEAU 3.9	Moyenne obtenue par 410 élèves pour chacune des rubriques du fonctionnement de la langue du test de production écrite	46
TABLEAU 3.10	Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 6 critères du fonctionnement de la langue du test de production écrite (maximum 6 critères; 410 élèves).....	47
TABLEAU 3.11	Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 3 critères relatifs à la ponctuation, à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (maximum 3 critères; 410 élèves)	50
TABLEAU 3.12	Fréquences des résultats globaux par catégorie pour le test de production écrite (410 élèves)	52
TABLEAU 3.13	Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 17 critères du test de production écrite (maximum 17 critères; 410 élèves)	53
TABLEAU 4.1	Grille d'analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique	64
TABLEAU 4.2	Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par catégorie et pour le total (404 élèves)	78
TABLEAU 4.3	Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie ORTHOGRAPHE D'USAGE présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)	80
TABLEAU 4.4	Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (verbe) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)	82
TABLEAU 4.5	Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (noms, adjectifs, pronoms, déterminants) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves).....	84
TABLEAU 4.6	Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (homophones) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)	86

Page

TABLEAU 4.7 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie SYNTAXE (ordre et emploi des mots) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie(404 élèves) 87

TABLEAU 4.8 Statistiques concernant le nombre d'erreurs par copie pour la catégorie SYNTAXE (ponctuation) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves) 88

TABLEAU 4.9 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs de transcription par copie de la situation 1 présenté senté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par catégorie (259 élèves)..... 90

TABLEAU 5.1 Répartition des questions selon les manifestations reliées à l'objectif terminal et les niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures 98

TABLEAU 5.2 Répartition des questions selon les types de questions pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures 99

TABLEAU 5.3 Répartition des points en fonction des rubriques pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures 101

TABLEAU 5.4 Répartition des points en fonction des niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures 102

TABLEAU 5.5 Fréquences des résultats globaux par catégorie pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves) 104

TABLEAU 5.6 Moyenne pour chacune des rubriques de la situation de communication du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves) 105

TABLEAU 5.7 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée à l'intention de communication du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves) 106

TABLEAU 5.8 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée aux rapports émetteur/récepteur du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures.. ..(2057 élèves) 106

		Page
TABLEAU 5.9	Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au fonctionnement des discours du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures.... (2057 élèves)	109
TABLEAU 5.10	Moyenne pour chacune des rubriques du fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures.... (2057 élèves)	112
TABLEAU 5.11	Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures.... (2057 élèves)	113
TABLEAU 6.1	Répartition des questions selon les manifestations reliées à l'objectif terminal et les niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi	119
TABLEAU 6.2	Répartition des questions selon les types de questions pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi	120
TABLEAU 6.3	Répartition des points en fonction des rubriques pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi	122
TABLEAU 6.4	Répartition des points en fonction des niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi	122
TABLEAU 6.5	Fréquences des résultats globaux par catégorie pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)	125
TABLEAU 6.6	Moyenne pour chacune des rubriques de la situation de communication du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)	126
TABLEAU 6.7	Pourcentage de réussite pour chaque question reliée à l'intention de communication du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi.... (1923 élèves)	127
TABLEAU 6.8	Pourcentage de réussite pour chaque question reliée aux rapports émetteur/récepteur/référent du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi. ...(1923 élèves)	128
TABLEAU 6.9	Moyenne pour chacune des rubriques du fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)	131

TABLEAU 6.10 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves). 132

TABLEAU 7.1 Répartition des questions selon les manifestations reliées à l'objectif terminal et les niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers 139

TABLEAU 7.2 Répartition des questions selon les types de questions pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers..... 140

TABLEAU 7.3 Répartition des points en fonction des rubriques pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers..... 142

TABLEAU 7.4 Répartition des points en fonction des niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers..... 143

TABLEAU 7.5 Fréquences des résultats globaux par catégorie pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)..... 144

TABLEAU 7.6 Moyenne pour chacune des rubriques de la situation de communication du test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)..... 145

TABLEAU 7.7 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée à l'intention de communication du test de compréhension écrite: Lire un fait divers.... (1992 élèves) 146

TABLEAU 7.8 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée aux rapports émetteur/récepteur/référent du test de de compréhension écrite: Lire un fait divers.... (1992 élèves) 147

TABLEAU 7.9 Moyenne pour chacune des rubriques du fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)..... 149

TABLEAU 7.10 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un fait divers.... (1992 élèves)..... 150

TABLEAU 8.1 Histogramme des résultats globaux et des résultats par rubrique pour chacun des quatre tests 154

TABLEAU 8.2 Combinaisons de tests et nombre d'élèves impliqués dans chaque pairage 155

TABLEAU 8.3 Matrice de corrélation observée entre les résultats globaux aux quatre tests ainsi que le nombre d'élèves impliqués 155

TABLEAU 8.4 Moyennes obtenues pour chaque niveau de compréhension des trois tests de compréhension écrite 159

TABLEAU 8.5 Pourcentage d'élèves qui atteignent des seuils de 50%, 60%, 65% ou 70% pour chaque test de compréhension écrite 161

TABLEAU 9.1 Variables non nominales pour chaque test 166

TABLEAU 9.2 Synthèse des sous-ensembles efficaces pour les quatre tests 169

TABLEAU 9.3 Variables nominales utiles pour expliquer le résultat global de chaque test 171

AVANT-PROPOS

Soucieux de vérifier la qualité de l'apprentissage scolaire à l'échelle du Québec, le ministère de l'Education a mis sur pied en novembre 1981 le processus d'évaluation de fin de cycle. La Direction de l'évaluation pédagogique a été chargée de concevoir et de réaliser cette opération.

Rappelons que "cette évaluation a pour but de fournir de l'information sur le degré d'atteinte des objectifs fixés par les programmes d'études (...). Elle s'intéresse donc à la performance collective des élèves du Québec et ne vise nullement à comparer des individus ou des groupes entre eux"[1]. Les épreuves qui en découlent sont des instruments d'évaluation sommative à interprétation critériée qui mesurent l'atteinte des objectifs des programmes d'études en fonction d'un seuil de réussite. Une épreuve qui évalue les objectifs d'un programme donné peut contenir un ou plusieurs tests.

En raison du calendrier d'application des nouveaux programmes d'études et de la place prépondérante qu'occupe la langue maternelle dans l'enseignement, le programme de français langue maternelle au premier cycle du secondaire a été retenu comme étant le premier à faire l'objet de l'évaluation de fin de cycle. L'administration des tests de compréhension et de production écrites a eu lieu au mois de mai 1984 auprès d'élèves de 2e secondaire. Le présent rapport expose les résultats de cette administration.

---

1. Document d'information: Renseignements concernant le programme d'évaluation de fin de cycle. Direction de l'évaluation pédagogique, Novembre 1981.

Il est important de souligner ici le caractère expérimental de cette première phase de l'évaluation de fin de cycle. Les travaux qui ont été menés ont permis de développer un modèle d'élaboration d'épreuves qui tienne compte des nouveaux programmes d'études axés sur le développement d'habiletés complexes et qui réponde aux exigences de l'interprétation critériée. Ces travaux constituent un apport important pour la Direction générale de l'évaluation et sont essentiels pour la poursuite d'autres dossiers, particulièrement l'élaboration d'instruments de mesure dans le cadre de l'évaluation de programmes ou de la sanction des études secondaires. De plus, l'évaluation qui sera faite de cette première phase de l'évaluation de fin de cycle permettra de revoir le mécanisme mis en place et d'éclairer les décisions relatives à une planification à moyen terme.

REMERCIEMENTS

La Direction générale de l'évaluation tient à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont participé à l'opération de l'évaluation de fin de cycle de français depuis trois ans. Le travail accompli a été le fruit d'un excellent travail d'équipe au sein même de la D.E.P.; Louise Bussière, Andrée Chalifoux et Judith Schurman ont participé avec la responsable du dossier de français à la conception des étapes d'élaboration d'une épreuve et elles en ont expérimenté quelques-unes. Ce travail a été possible grâce aussi à la collaboration de plusieurs personnes et organismes du milieu scolaire.

Soulignons, premièrement, la participation de nombreux organismes scolaires qui ont accepté de libérer des enseignantes ou des enseignants, des conseillères ou des conseillers pédagogiques, pour faire partie de comités de consultation ou de production. Nous avons aussi obtenu une excellente collaboration de la part des écoles qui ont été retenues dans l'échantillon lors de la préexpérimentation (mai 82), de l'expérimentation (mai 83) ou de l'administration finale (mai 84).

Un grand merci aux personnes qui ont participé de près à la rédaction des tests, à leur révision, à leur administration, à leur correction ou à l'analyse des résultats. Un remerciement tout spécial s'adresse aux membres du comité de coordination qui ont suivi fidèlement le processus pendant trois ans, faisant preuve d'un intérêt certain pour le français et d'un sens critique fort apprécié.

Nous voulons signaler aussi l'accueil particulièrement positif que les élèves de 2e secondaire ont réservé à nos tests. Le sérieux avec lequel ils ont accompli les tâches demandées et les commentaires pertinents qu'ils ont formulés nous incitent aujourd'hui à examiner les résultats avec beaucoup d'intérêt. Les jeunes étaient fiers de collaborer à notre opération et nous les en remercions chaleureusement.

Remercions aussi monsieur François Dupuis, professeur à l'Université Laval, qui a supervisé le traitement statistique des résultats et a apporté des commentaires fort pertinents lors de la rédaction du rapport.

Enfin, un merci sincère à madame Lise Desjardins-Amyot qui a dactylographié le rapport et en a fait la mise en page.

On trouvera à l'annexe 1, les noms des membres du comité de coordination et ceux des personnes qui ont participé à l'une ou l'autre étape ainsi que les noms des commissions scolaires et des écoles dont les élèves ont passé des tests.

INTRODUCTION

La qualité de la langue écrite, lecture et écriture, est un sujet controversé dans la société québécoise actuelle et ailleurs dans le monde. D'une part, le livre ne fait pas partie de l'environnement quotidien des Québécois[1]; d'autre part, plusieurs personnes remarquent des erreurs orthographiques ou syntaxiques, font des comparaisons avec leur propre performance ou leurs attentes et portent des jugements. Bref, la plupart du temps on dénonce la piètre qualité de la langue ou le peu d'intérêt à son égard et on s'inquiète de l'enseignement dispensé dans les écoles. Toutefois, les conclusions sont tirées bien souvent à partir de quelques observations plus ou moins rigoureuses ou suite à une étude circonstanciée[2] et il devient presque impossible de dresser un portrait qui s'appliquerait à l'ensemble des élèves du Québec.

Dans cette perspective, le mécanisme d'évaluation de fin de cycle mis sur pied en 1981 par le ministère de l'Éducation se présente comme un outil intéressant devant nous aider à esquisser le portrait recherché.

En effet, un processus rigoureux a présidé à l'élaboration des instruments de mesure et les tests produits ont été administrés à un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire du Québec. Les tests présentés aux élèves avaient pour but de mesurer leur habileté à comprendre divers types de textes (lecture) et leur habileté à écrire un récit d'aventures selon l'approche préconisée dans le nouveau programme de français au secondaire (1981).

---

1. La lecture au Québec, Document d'orientation, Ministère des Affaires culturelles, Québec 1984.
2. Citons par exemple l'étude d'Alain Roberge: Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, Conseil de la langue française, Notes et documents no 41, avril 1984.

La première partie de ce rapport présentera les étapes d'élaboration des tests ainsi que les renseignements concernant l'administration finale. La deuxième partie portera sur la description et l'analyse des résultats de chacun des quatre tests présentés aux élèves, ainsi que sur les résultats d'une analyse complémentaire concernant les erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique. Étant donné que tous les élèves de l'échantillon ont passé deux tests, une comparaison entre les tests a pu être faite et nous la présenterons au huitième chapitre. Le chapitre neuf, quant à lui, donnera les résultats d'analyses complémentaires qui visaient à expliquer les résultats globaux aux tests à partir d'un certain nombre de variables. Enfin, la conclusion, en plus de faire une synthèse des résultats, fournira des commentaires et des remarques de l'ordre de la pédagogie et de l'évaluation.

PREMIÈRE PARTIE

ÉLABORATION ET ADMINISTRATION DE L'ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE DE FRANÇAIS

CHAPITRE 1

LE MODE D'ÉLABORATION DES ÉPREUVES DE FIN DE CYCLE

1.1 LE MODÈLE RETENU

Le modèle que nous avons choisi pour procéder à l'élaboration de l'épreuve de fin de cycle s'est inspiré de la démarche proposée par le professeur Ronald K. Hambleton de l'université du Massachusetts[1]. Ce modèle comporte de nombreuses étapes et fait une large part à la consultation. Si nous l'avons choisi, c'est qu'il nous semblait essentiel que des épreuves administrées par le ministère de l'Éducation pour vérifier l'atteinte des objectifs des nouveaux programmes d'études soient irréprochables à tout point de vue - autant que faire se peut - en raison de l'impact qu'elles risquaient d'avoir sur l'application des programmes et sur le type d'évaluation qui prévaudrait dans le milieu.

En outre, nous avons oeuvré dans un domaine nouveau à plus d'un titre. Il s'agissait en effet d'élaborer et d'appliquer un nouveau type d'instrument de mesure (à interprétation critériée), vérifiant des objectifs centrés sur des habiletés complexes, appartenant à de nouveaux programmes qui, au moment où l'épreuve s'élaborait, n'étaient pas encore appliqués de façon généralisée. Aussi la conception, l'élaboration et la validation de l'épreuve ont-elles exigé de nombreuses consultations, tant auprès d'experts en évaluation qu'auprès de représentants du milieu scolaire.

---

1. HAMBLETON, Ronald K. Criterion-Referenced test Development, A Workshop for the Quebec Ministry of Education, Montreal, September 18-19, 1980.

1.2 LES RESPONSABILITÉS

La Direction de l'évaluation pédagogique a assumé l'entière responsabilité de la conception de l'épreuve de fin de cycle de français. Néanmoins, la responsable de l'épreuve a été assistée dans sa tâche par un comité de coordination composé de conseillères et de conseillers pédagogiques, d'enseignantes et d'enseignants ainsi que de la responsable du programme à la Direction de la formation générale.

Les principales responsabilités de ce comité étaient

- d'assurer la cueillette et la transmission de toute information utile à chacune des phases de la construction de l'épreuve;

- d'agir comme consultant auprès de la responsable du dossier pour ce qui concernait chacune des étapes de l'élaboration de l'épreuve.

1.3 LES ÉTAPES D'ÉLABORATION

L'élaboration de l'épreuve de fin de cycle a comporté de nombreuses étapes qui avaient pour but d'en assurer la validité et la fidélité. Le tableau 1.1 présente ces étapes, les buts poursuivis ainsi que les personnes consultées.

1.3.1 Le choix des objectifs

Comme le programme de français, langue maternelle au premier cycle du secondaire comporte dix-huit objectifs terminaux, il était impensable de les évaluer tous et il fallait procéder à un choix. Afin d'augmenter la représentativité du comité de coordination, responsable du choix définitif des objectifs, une consultation a été menée à l'automne 1981 auprès d'universitaires et de représentants du milieu scolaire.

TABLEAU 1.1 Étapes d'élaboration d'une épreuve de fin de cycle

ÉTAPES	BUTS	CONSULTATION
1. CHOIX DES OBJECTIFS	- assurer la représentativité des objectifs retenus	- universitaires - représentants . du milieu scolaire . d'associations . du MEQ
2. SPÉCIFICATION DES OBJECTIFS	- fixer l'étendue et les limites du contenu de l'objectif - indiquer avec précision les conditions ou circonstances qui entourent la maîtrise d'un objectif - fournir aux rédacteurs des instructions précises - permettre de juger de la congruence des items avec l'objectif - faciliter l'interprétation des résultats	- comité de coordination - spécialistes de français - spécialistes en évaluation
3. RÉDACTION ET RÉVISION DES ITEMS		
a) rédaction	- s'assurer de la congruence des items avec l'objectif - s'assurer de la qualité technique des items	
b) révision	- vérifier la congruence avec l'objectif - vérifier la qualité formelle et technique des items - détecter les biais sexistes, culturels...	- comité de coordination - spécialistes de français - spécialistes en évaluation
4. PRÉEXPÉRIMENTATION		
a) administration	- recueillir des données, des résultats, des commentaires et des copies d'élèves - vérifier les conditions d'administration: clarté des consignes, durée,... - vérifier les situations d'évaluation: . congruence . pertinence . intérêt - vérifier la faisabilité et la rentabilité de différentes techniques d'évaluation - élaborer des grilles de correction	- élèves - enseignantes et enseignants - administrateurs scolaires
b) correction et traitement des résultats		- statisticien
c) révision	- spécifier l'épreuve expérimentale - réviser les spécifications des objectifs - revoir les consignes	
5. EXPÉRIMENTATION		
a) administration	- recueillir des données, des résultats, des commentaires et des copies d'élèves	- élèves - enseignantes et enseignants
b) correction et traitement des résultats	- vérifier à nouveau les conditions d'administration	- administrateurs scolaires
c) révision	- vérifier le plan d'échantillonnage - préparer la forme finale de l'épreuve	- spécialiste en échantillonnage - statisticien

Le principal critère qui a guidé le choix des objectifs a été celui de la représentativité des aspects fondamentaux du programme. Ainsi, il devait y avoir des objectifs visant la compréhension et la production; touchant l'oral et l'écrit; faisant appel aux divers types de discours: informatif, expressif, incitatif, narratif et descriptif; incluant des textes littéraires et non littéraires; se rattachant au programme de 1re et de 2e secondaire. Suite à l'analyse de la consultation et après plusieurs discussions, le comité de coordination a retenu les six objectifs terminaux suivants, chacun devant faire l'objet d'un test spécifique:

1. Lire un récit d'aventures, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.
   (COMPRÉHENSION ÉCRITE, discours littéraire de type narratif et descriptif, 1re secondaire)
2. Lire un mode d'emploi ou des instructions, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.
   (COMPRÉHENSION ÉCRITE, discours non littéraire de type incitatif, 1re secondaire)
3. Lire un fait divers, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.
   (COMPRÉHENSION ÉCRITE, discours non littéraire de type informatif, 2e secondaire)
4. Écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.
   (PRODUCTION ÉCRITE, discours littéraire de type narratif et descriptif, 2e secondaire)
5. Écouter un exposé à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.
   (COMPRÉHENSION ORALE, discours non littéraire de type expressif, 2e secondaire)

6. Faire un compte rendu oral d'événements, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.
(PRODUCTION ORALE, discours non littéraire de type informatif, 2e secondaire)

Des tests ont été préparés et expérimentés pour chacun des six objectifs retenus mais seuls les tests touchant les objectifs de compréhension et de production écrites ont été administrés en mai 1984. Pour diverses raisons, la Direction de l'évaluation pédagogique a convenu de reporter l'administation des tests de compréhension et de production orales.

1.3.2 La spécification des objectifs

La spécification des objectifs a été une étape importante du processus d'élaboration de l'épreuve. Elle comptait parmi les moyens nécessaires pour en assurer la validité de contenu.

Chaque spécification indiquait le champ d'application d'un objectif ainsi que la ou les façons de l'évaluer. Elle comportait une description du contenu de l'objecif, des précisions sur les modalités d'évaluation de cet objectif et des consignes à l'intention des rédacteurs de l'épreuve.

Parmi les divers modèles de spécification existants, ceux qui ont été développés par J. Popham[1] et R.K. Hambleton[2] ont retenu notre attention en raison de leur caractère pratique et de leur

---

1. POPHAM, James, "Domain Specification Strategies" in Criterion-Referenced Measurement, The State of the Art, ed. by Ronald A. Berk, The John Hopkins University Press, 1980.
2. HAMBLETON, Ronald K., Criterion-Referenced Test Development, A Workshop for the Quebec Ministry of Education, Montréal, September 18-19, 1980.

grande flexibilité. Nous nous sommes donc inspirés de ces deux modèles pour en développer un qui réponde à nos besoins particuliers et aux caractéristiques des objectifs du programme de français.

1.3.3 La rédaction et la révision des items

La rédaction des items a été confiée à des enseignantes ou des enseignants, des conseillères ou des conseillers pédagogiques engagés spécifiquement à cette fin par la responsable du dossier. Afin de s'assurer que les rédacteurs d'items se conformaient aux exigences précisées dans les spécifications d'objectifs, la responsable du dossier a préparé une session de formation à leur intention. Les items furent ensuite soumis à un processus de révision.

Deux comités de révision ont été mis sur pied pour vérifier si les items étaient congruents avec les spécifications et si la formulation des questions respectait les règles de la docimologie. Un des comités était composé de spécialistes de français alors que des spécialistes en évaluation constituaient le second. Dans les deux cas, il s'agissait d'enseignantes, d'enseignants, de conseillères et de conseillers pédagogiques.

1.3.4 La préexpérimentation et l'expérimentation

Le tableau 1.2 présente le nombre total de régions, de commissions scolaires, d'écoles et d'élèves qui ont participé à la préexpérimentation et à l'expérimentation. Étant donné que ces étapes visaient à vérifier des techniques d'évaluation et les conditions d'administration, un échantillon de grandeur modeste suffisait.

TABLEAU 1.2 Nombre total de régions, de commissions scolaires, d'écoles et d'élèves qui ont participé à la préexpérimentation et à l'expérimentation.

Clientèle touchée	Préexpérimentation mai 1982	Expérimentation mai 1983
Régions	6	9
Commissions scolaires	7	9
Ecoles	7	20
Elèves	369	1603

Un peu plus de la moitié des régions administratives participaient à la préexpérimentation de mai 1982 et le nombre total d'élèves représentait 0,4% de la population de 2e secondaire. En 1983, neuf régions sur onze ont participé à l'opération et, par rapport à la population totale de 2e secondaire qui est d'environ 93 000 élèves, 1,7% des élèves ont fait partie de l'échantillon.

CHAPITRE 2

L'ADMINISTRATION DE MAI 1984

2.1 LES OBJECTIFS ÉVALUÉS

Parmi les objectifs choisis pour l'évaluation de fin de cycle, ceux concernant la production et la compréhension écrites furent retenus pour l'administration de mai 1984. Ainsi quatre tests furent administrés:

test 226 157: Écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement....
test 226 107: Lire un récit d'aventures....
test 226 117: Lire un mode d'emploi....
test 226 127: Lire un fait divers....

On trouvera une description de ces tests aux chapitres 3, 5, 6 et 7.

2.2 L'ÉCHANTILLON

2.2.1 La méthode d'échantillonnage

La Direction de l'évaluation pédagogique a retenu, pour des raisons d'ordre pratique, la technique d'échantillonnage par grappes multiples[1].

---

1. DUPUIS, François, Proposition d'un plan d'échantillonnage pour estimer le degré d'atteinte des objectifs des différents programmes par les élèves québécois lors d'épreuves de fin de cycle. Étude préparée pour la Direction de l'évaluation pédagogique, Février 1982.

L'épreuve de fin de cycle de français a été administrée dans toutes les régions administratives du Québec (11 régions). Dans chaque région, une commission scolaire a été choisie au hasard et dans chaque commission scolaire, deux écoles ont été choisies au hasard (là où il y en avait deux ou plus). Les commissions scolaires et les écoles étaient représentées proportionnellement à leur nombre d'élèves de 2e secondaire.

De plus, dans les régions où le nombre d'élèves inscrits au secteur privé représentait plus de un pour cent de la population scolaire totale du Québec, un établissement d'enseignement privé a été choisi au hasard.

Tous les élèves de 2e secondaire des écoles concernées ont passé deux tests. Mais compte tenu de la grandeur de l'échantillon dont nous avions besoin, tous ces élèves n'ont pas nécessairement fait partie de l'échantillon final. Lorsque nous avons reçu toutes les copies, nous avons choisi un échantillon au hasard pour chaque école, en prenant soin de recueillir des copies dans chaque groupe d'élèves.

2.2.2 La grandeur de l'échantillon

En utilisant une épreuve de type critérié, nous désirions connaître la proportion des élèves qui avait atteint chaque objectif mesuré. Pour obtenir un haut degré de précision à un niveau de confiance élevé, il aurait fallu administrer l'épreuve à plusieurs milliers d'élèves.

Une telle contrainte n'aurait pas porté à conséquence si l'épreuve de français avait pu être corrigée entièrement à

l'aide de l'informatique. Mais puisque les tests de cette épreuve devaient respecter la nature des objectifs évalués, nous ne pouvions pas utiliser exclusivement des questions objectives. Tous les tests, centrés sur l'évaluation d'habiletés langagières, exigeaient en effet le recours à des équipes de correcteurs (étudiantes universitaires ou enseignants).

Pour les trois tests de lecture, nous avons déterminé qu'un niveau de confiance de 95% avec un degré de précision de 0,02 serait très acceptable, ce qui signifie que dans 95% des cas, le résultat réel se situera à plus ou moins 2% du résultat obtenu. Cela impliquait un échantillon de 2340 élèves au minimum, à l'échelle provinciale.

Quant au test de production écrite, nous avons retenu un degré de précision de 0,04 et un niveau de confiance de 90%, ce qui exigeait un échantillon de 423 élèves. Le coût élevé que représente la correction de la production écrite par des enseignants nous a obligés à diminuer la grandeur de l'échantillon pour ce test.

Étant donné que nous administrions quatre tests et que chaque élève n'en passait que deux, nous devions doubler notre échantillon dans chaque école. Il y eut malheureusement quelques cas où la population totale de 2e secondaire des écoles choisies était insuffisante pour satisfaire à nos besoins. Ainsi, pour chacun des trois tests de lecture, nous avons obtenu un échantillon d'environ 2000 élèves, ce qui implique que le niveau de confiance est un peu moins élevé que prévu: il se situe entre 90 et 95% pour un même degré de précision de 0,02. Comme le test de production écrite nécessitait un moins grand nombre d'élèves, l'échantillon prévu fut obtenu sans problème. Nous devons

toutefois mentionner qu'une quinzaine de copies ont été rejetées par l'ordinateur et qu'effectivement 410 copies furent traitées.

Pour les quatre tests, les onze régions administratives faisaient partie de l'échantillon, ce qui représentait 12 commissions scolaires, 22 écoles publiques et 6 écoles privées. Le nombre total d'élèves variait quelque peu pour les trois tests de compréhension écrite alors qu'il baissait fortement pour le test de production écrite:

. compréhension écrite 107: 2057 élèves
. compréhension écrite 117: 1923 élèves
. compréhension écrite 127: 1992 élèves
. compréhension écrite 157: 410 élèves.

La grandeur de l'échantillon était celle dont nous avions besoin pour estimer la performance des élèves à l'échelle du Québec. Soulignons que le nombre d'élèves retenu dans l'échantillon final n'était pas assez élevé pour que nous puissions donner des résultats valables par région.

2.2.3 Les caractéristiques de l'échantillon

Nous fournirons quelques données sur la population totale avant de préciser les caractéristiques de l'échantillon. La population totale d'élèves inscrits en 2e secondaire (régulier, à temps plein) au 30 septembre 1983 était de 93 745 élèves. Parmi ceux-là, 84,1% fréquentaient les écoles publiques alors que 15,9% étaient inscrits dans les écoles privées. Les garçons représentaient 51,5% de la population et les filles 48,5%.

Un trouvera dans les tableaux ci-dessous plus de détails concernant la répartition de l'échantillon selon le sexe, le type d'établissement ou la poursuite de l'objectif.

TABLEAU 2.1 Répartition de l'échantillon selon le sexe pour chaque test et pour l'ensemble

Sexe	Test 107	Test 117	Test 127	Test 157	Pour l'ensemble
Garçons	44,1%	46,8%	44,9%	44,9%	45,9% (51,5%)
Filles	55,9%	53,2%	55,1%	55,1%	54,1% (48,5%)

(1) Le chiffre entre parenthèses indique le pourcentage de garçons ou de filles dans la population totale de 2e secondaire au 30 septembre 1983.

L'échantillon se composait dans l'ensemble de 54,1% de filles et de 45,9% de garçons. Notre échantillon comprend un plus grand nombre de filles alors que ce n'est pas le cas dans la population totale de 2e secondaire.

TABLEAU 2.2 Répartition de l'échantillon selon le type d'établissement pour chaque test et pour l'ensemble

Type d'établissement	Test 107	Test 117	Test 127	Test 157	Pour l'ensemble
Public	81,9%	84,7%	83,4%	83,9%	84,6% (84,1%)
Privé	18,1%	15,3%	16,6%	16,6%	15,4% (15,9%)

Au total, 84,6% des élèves provenaient des écoles publiques alors que 15,4% fréquentaient les écoles privées. Cette proportion est presque la même que celle qui se retrouve dans la population totale.

TABLEAU 2.3 Pourcentage d'élèves ayant poursuivi ou non l'objectif évalué par chaque test

	Test 107	Test 117	Test 127	Test 157
Objectif poursuivi	79,6%	78,2%	77,9%	80,52%
Objectif non-poursuivi	20,4%	21,8%	22,1%	19,48%

Même si le programme de français de 2e secondaire était d'application obligatoire en septembre 1983, un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants ne l'avaient pas appliqué dans son entier. Pour nous assurer que les objectifs avaient fait l'objet d'apprentissage, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient poursuivi l'objectif évalué durant l'année.

2.3 LES CONDITIONS D'ADMINISTRATION

Tous les tests étaient de type papier/crayon. Les élèves recevaient un cahier de l'élève et un cahier de réponses. Les tests 226 107 et 226 117 comportaient également un texte sous forme de livret ou de dépliant. Les élèves devaient avoir à leur disposition un dictionnaire; à cela s'ajoutait une grammaire ou un code orthographique pour le test de production écrite.

Les écoles participantes avaient l'entière responsabilité de l'administration des tests. Un guide d'administration était fourni à tous les enseignants et enseignantes. Ceux-ci devaient en prendre connaissance avant le début de la séance de test afin de se familiariser avec les conditions d'administration: temps prévu, explication du contexte aux élèves, documents à distribuer, disponibilité des outils de référence. Il n'y a donc pas eu de formation particulière à l'intention des personnes qui devaient administrer les tests.

Nous ne croyons pas que les conditions d'administration aient posé des difficultés particulières. Nous avons fait entièrement confiance aux enseignantes et aux enseignants quant au respect de consignes relatives à l'administration. Cependant, en lisant les commentaires de ceux et celles qui ont surveillé la passation des tests, nous constatons que les consignes relatives à la durée des tests n'ont pas toujours été respectées. Certaines personnes ont accordé des minutes supplémentaires aux élèves alors que d'autres ont, au contraire, écourté la période prévue en respectant les périodes de cours qui duraient 50 minutes au lieu des 60 minutes prévues. Malgré cela, il semble que plus de 80% des élèves ont eu le temps de compléter les trois quarts des tests.

A partir des commentaires faits par les surveillants, nous constatons qu'il n'y a pas unanimité quant au temps que devrait durer un test. Pour un même test, certains considèrent le temps prévu trop long alors que d'autres affirment qu'il est nettement insuffisant.

2.4 LA CORRECTION DES TESTS

La correction des tests fut entièrement assumée par la Direction de l'évaluation pédagogique. Seules les copies retenues dans l'échantillon final furent corrigées.

Les trois tests de compréhension écrite ont été corrigés par des étudiantes universitaires à qui nous avons donné une formation préalable. L'examen d'un échantillon de copies d'élèves a permis de parfaire la grille de correction et de compilation. Un travail préliminaire de correction collective a été effectué afin de s'assurer de l'uniformité de la correction. En cours de correction, des ajustements se sont faits et, au besoin, certaines questions ont été corrigées plus d'une fois. Les données ont été inscrites sur des feuilles à lecteur optique afin de faciliter le traitement informatique.

Les productions écrites ont été corrigées par des enseignants du secondaire engagés spécifiquement pour cette tâche. Ils ont utilisé la grille de correction élaborée par la Direction de l'évaluation pédagogique. Là encore, une session de formation a eu lieu afin que la grille soit interprétée de façon univoque par tous les correcteurs. Toutefois, il n'y a pas eu d'ajustements en cours de correction.

Dans aucun cas, nous n'avons fait d'étude de fidélité inter-juges.

2.5 LE TRAITEMENT INFORMATISÉ DES DONNÉES

La Direction de l'évaluation pédagogique était responsable du traitement informatique des données. Après l'enregistrement des données sur ruban magnétique, celles-ci ont été traitées à l'aide du système TRAIT[1], du progiciel SPSS et du programme BICAL[2]. Un statisticien et un docimologue ont été consultés pour l'interprétation des résultats.

---

1. TRAIT est un système informatique développé par la Direction de l'évaluation pédagogique pour le traitement informatique des tests.

2. BICAL est un programme qui traite les données à partir de la théorie de réponse aux items (TRI) selon le modèle de Rasch.

DEUXIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DES TESTS ET ANALYSE DES RÉSULTATS

CHAPITRE 3: LE TEST 226 157

PRODUCTION ÉCRITE: ÉCRIRE UN RÉCIT D'AVENTURES COMPRENANT PLUS D'UN ÉVÉNEMENT....

3.1 DESCRIPTION DU TEST

3.1.1 L'objectif évalué

Le test de production écrite visait à évaluer l'objectif suivant tiré du programme de 2e secondaire: "Écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours"[1].

Cet objectif terminal se rattache à l'objectif général relié à la production. Celui-ci précise que lors de la production de discours, l'élève devra être capable:

- "de choisir et d'organiser les mots, les groupes de mots et les phrases, en tenant compte des composantes de la situation de communication;
- de choisir et d'organiser les mots, les groupes de mots et les phrases, en tenant compte, selon les connaissances acquises, du fonctionnement de la langue et des discours;
- d'en objectiver lui-même certains aspects;
- d'utiliser, selon les connaissances acquises, divers outils et diverses techniques susceptibles de l'aider à les formuler"[2].

---

1. Programme d'études, Français langue maternelle, 2e secondaire, Formation générale, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, février 1981, page 42.
2. Id. page 17.

3.1.2 L'instrument de mesure

Nous avons fourni aux élèves une situation de communication que nous avons voulue la plus naturelle possible afin qu'ils puissent satisfaire leur besoin d'imaginaire, tel que le précise le programme lorsqu'il indique l'intention de communication qui se rattache à la production d'un récit d'aventures. Il n'était nullement question de proposer aux élèves une dictée ou un test d'orthographe, puisque nous voulions évaluer leur habileté à écrire un récit.

La situation d'évaluation présentée aux élèves comprenait:

a) une mise en situation qui fournissait une intention de communication et leur proposait un projet d'écriture; on les invitait à écrire un récit pour la revue Vie Pédagogique[1] afin d'illustrer un article sur l'habileté des élèves à écrire un récit d'aventures;

b) trois situations présentées comme éléments déclencheurs:
   1. le début d'un récit à terminer;
   2. l'illustration de la page couverture d'un livre;
   3. un fait de science-fiction;

c) des consignes à respecter et des étapes à suivre:
   - les consignes donnaient des indications quant au contenu du récit, au fonctionnement des discours et de la langue ainsi qu'à la longueur demandée (une page et demie à deux pages);

1. Sept textes parmi les meilleurs ont été publiés dans le numéro 35 de la revue (mars 1985) dans le cadre d'un article intitulé "Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves de 2e secondaire?", écrit par Lise Ouellet.

- les étapes traitaient du brouillon, de la révision du texte, de la copie définitive, de l'utilisation du dictionnaire et de la grammaire, ainsi que du temps alloué (90 minutes);

d) un guide de révision: une dizaine d'énoncés permettaient aux élèves d'objectiver leur texte.

On trouvera à l'annexe 2 une copie de ce test.

3.1.3 La grille de correction

La grille de correction reprenait les consignes formulées à l'intention des élèves et reflètait les manifestations suggérées par l'objectif terminal, telles que présentées dans le programme. Elle comprenait les critères d'évaluation et leur description, une échelle quantitative et qualitative ainsi que le nombre de points alloués. Cette grille est présentée au tableau 3.1. Lors de l'analyse des résultats, nous fixerons un seuil pour chacun des critères. Signalons que cette grille très détaillée a été élaborée pour les besoins particuliers de la Direction de l'évaluation pédagogique dans le cadre de l'évaluation de fin de cycle.

Tableau 3.1 Grille de correction du test de production écrite

	Critères et description	Echelle quantitative	Echelle qualitative	Points	
SITUATION DE COMMUNICATION	**Univers fictif**				
	1. L'élève a créé des personnages.	A) oui B) non	A) bon B) mauvais	1 0	☐
	2. L'élève a créé des lieux.	A) oui B) non	A) bon B) mauvais	1 0	☐
	3. L'élève a créé des objets.	A) oui B) non	A) bon B) mauvais	1 0	☐
	4. L'élève a créé des événements.	A) deux et plus B) un C) aucun	A) bon B) faible C) mauvais	3 1 0	☐
	Situation menaçante				
	5. L'élève a imaginé une situation menaçante, un danger.	A) oui B) non	A) bon B) mauvais	3 0	☐
	6. Le danger est assez fort, important pour influencer le récit.	A) oui B) non	A) bon B) mauvais	2 0	☐
	7. L'élève a créé un ou plusieurs moyens de se sortir des situations menaçantes ou dangereuses.	A) oui B) non	A) bon B) mauvais	2 0	☐
	Caractérisation				
	8. L'élève a caractérisé les personnages, les lieux ou les objets qui avaient une incidence sur le déroulement de l'action.	A) tous B) la plupart C) quelques-uns D) aucun	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	5 3 1 0	☐
FONCTIONNEMENT DU DISCOURS	**Indices de temps**				
	9. L'élève a utilisé les indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	4 3 1 0	☐
	10. L'élève a utilisé adéquatement le temps des verbes exigé par la logique de son récit.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	4 3 1 0	☐
	Paragraphes				
	11. L'élève marque les étapes de son récit à l'aide de paragraphes.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	4 3 1 0	☐

Tableau 3.1 (suite)

	Critères et description	Échelle quantitative	Échelle qualitative	Points	
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	**Lexique**				
	12. Le vocabulaire utilisé est correct (les mots respectent le sens reconnu par l'usage), varié et précis.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	3 2 1 0	☐
	Syntaxe				
	13. L'élève fait des liens entre les phrases de son récit: il utilise correctement la juxtaposition et la coordination.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	3 2 1 0	☐
	14. Les référents sont clairement identifiables. (pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs; les adjectifs possessifs et démonstratifs)	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	3 2 1 0	☐
	15. L'élève utilise adéquatement la ponctuation prévue au programme.	A) la plupart du temps B) souvent C) rarement D) jamais	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	3 2 1 0	☐
	Orthographe d'usage				
	16. L'élève respecte les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme.	A) la plupart du temps (0-2 erreurs différentes) B) souvent (3-5 erreurs différentes) C) rarement (6-8 erreurs différentes) D) très rarement (9 erreurs différentes et plus)	A) très bon B) bon C) faible D) mauvais	3 2 1 0	☐
	Orthographe grammaticale				
	17. L'élève respecte les contraintes de l'orthographe grammaticale pour les cas retenus au programme.	A) la plupart du temps (0-2 erreurs) B) souvent) (3-5 erreurs) C) rarement (6-8 erreurs) D) très rarement (9-11 erreurs) E) presque jamais (12 erreurs et plus)	A) très bon B) bon C) faible D) très faible E) mauvais	5 4 3 2 0	☐

3.1.4 La fidélité du test

La fidélité du test a été mesurée à l'aide du coefficient de consistance interne "alpha de Cronbach". Celui-ci est essentiellement ce que les statisticiens désignent par le coefficient de corrélation moyen entre les items compte tenu du nombre d'items ou de critères. Une valeur élevée de l'alpha (près de 1) indique donc un degré d'accord élevé entre les items, impliquant ainsi la plausibilité que le test mesure un même trait.

Parallèlement à cette interprétation, l'alpha de Cronbach peut également être considéré comme un estimé conservateur (une limite inférieure) de la fidélité d'un test. Si l'alpha est élevé, cela implique nécessairement un degré de fidélité élevé. Par contre, si l'alpha est faible, cela implique que la fidélité peut aussi bien être forte, moyenne ou faible.

Pour le test de production écrite, l'alpha est de 0,84, ce qui est assez élevé. Le test nous semble donc posséder un niveau de fidélité raisonnablement élevé.

3.2 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La grille de correction (tableau 3.1) a été élaborée à partir des trois axes importants du programme de français: la situation de communication (critères 1 à 8), le fonctionnement des discours (critères 9,10,11) et le fonctionnement de la langue (critères 12 à 17). Pour chacun de ces trois aspects importants, nous présentons des résultats: les fréquences obtenues pour chacun des critères et la moyenne pour chaque rubrique (regroupement de critères); ensuite, pour chacun des critères, nous avons fixé un seuil de réussite qui nous permet d'examiner le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait. L'examen de tous ces résultats nous amène à formuler des commentaires. Les résultats pour le test entier sont présentés en dernier.

La fixation des seuils de réussite pour chaque critère a été faite de façon arbitraire et empirique. Nous avons cru bon toutefois de fixer des seuils assez élevés afin de nous assurer qu'ils nous donnaient de bons indices de l'habileté à écrire des élèves. Nous avons été guidés par le contenu et non par les pourcentages obtenus aux divers points des échelles de la grille de correction.

Précisons dès maintenant qu'à chacun des blocs de fréquences reliés aux critères de la grille de correction (tableaux 3.2, 3.5 et 3.8) il faut ajouter 2,68% (11 élèves) qui n'ont pas terminé le travail ou dont le texte était incompréhensible. Nous avons jugé que ces élèves ne satisfaisaient pas aux critères que nous avions fixés et par conséquent nous leur avons donné la note zéro; les tableaux des moyennes (3.3, 3.6 et 3.9) et ceux du nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait (3.4, 3.7 et 3.10) en tiennent compte.

3.2.1 La situation de communication

a) Les fréquences pour chacun des critères

TABLEAU 3.2 Liste des critères, leur échelle, leur pondération et la répartition des élèves en pourcentage pour la situation de communication du test de production écrite (410 élèves)

Critères et description	Échelle quantitative	Points	Fréquences %
Univers fictif			
1. L'élève a créé des personnages.	A) oui B) non	1 0	95,61 0,98
2. L'élève a créé des lieux.	A) oui B) non	1 0	86,83 9,51
3. L'élève a créé des objets.	A) oui B) non	1 0	92,44 4,15
4. L'élève a créé des événements.	A) deux et plus B) un C) aucun	3 1 0	85,37 10,98 0,24
Situation menaçante			
5. L'élève a imaginé une situation menaçante, un danger.	A) oui B) non	3 0	94,63 2,20
6. Le danger est assez fort, important pour influencer le récit.	A) oui B) non	2 0	90,49 6,10
7. L'élève a créé un ou plusieurs moyens de se sortir des situations menaçantes ou dangereuses.	A) oui B) non	2 0	87,56 9,27
Caractérisation			
8. L'élève a caractérisé les personnages, les lieux ou les objets qui avaient une incidence sur le déroulement de l'action.	A) tous B) la plupart C) quelques-uns D) aucun	5 3 1 0	24,88 50,49 20,00 1,22

Parmi les éléments que les élèves doivent mettre en place pour constituer leur univers fictif, créer des objets semble leur donner plus de difficulté.

De plus, près de 11% des élèves n'ont créé qu'un seul événement, ce qui distingue le programme de 2e secondaire et celui de 1re secondaire quant à la production écrite. Ces élèves n'ont pas développé l'habileté à créer un récit comprenant deux événements.

b) La moyenne pour chaque rubrique

Le tableau 3.3 regroupe les critères selon l'univers fictif, la situation menaçante et la caractérisation[1]; il fournit la moyenne et l'écart-type pour chacun d'eux et pour l'ensemble de la situation de communication. A droite, les moyennes et les écarts-types sont ramenés sur 100 afin de faciliter les comparaisons.

TABLEAU 3.3 Moyenne obtenue par 410 élèves pour chacune des rubriques de la situation de communication du test de production écrite

Rubriques	Maximum possible	Moyenne	Ecart-type	Moyenne sur 100	Ecart-type sur 100
Univers fictif (critères 1-2-3-4)	6	5,42	1,30	90,33	21,66
Situation menaçante (critères 5-6-7)	7	6,40	1,65	91,42	23,57
Caractérisation (critère 8)	5	2,96	1,49	59,20	29,80
SITUATION DE COMMUNICATION (critères 1 à 8)	18	14,78	3,48	82,11	19,33

1. Voir la grille de correction aux tableaux 3.1 et 3.2.

Les moyennes aux rubriques "univers fictif" et "situation menaçante" sont très élevées alors que la "caractérisation" est beaucoup plus faible. Ce dernier aspect devrait faire l'objet d'un apprentissage plus systématique et plus approfondi de la part des élèves.

c) Le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait

Si nous rendons tous les critères dichotomiques et si nous attribuons à chacun une pondération de un, nous pouvons déterminer à combien de critères chaque élève a satisfait. Ainsi, les critères 1,2,3,5,6,7 demeurent dichotomiques mais reçoivent tous une même valeur de un. Pour les critères 4 et 8, nous croyons que le seuil acceptable devrait se situer au point 3 de l'échelle sur la grille (Voir tableau 3.2). Là encore, nous leur accordons une valeur de un. Nous obtenons le tableau suivant qui indique le nombre et le pourcentage d'élèves qui ont satisfait à 1,2,3...8 critères.

TABLEAU 3.4 Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 8 critères de la situation de communication du test de production écrite (maximum 8 critères; 410 élèves)

Nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
0	12	2,93	100,00
1	2	0,49	97,07
2	1	0,24	96,58
3	1	0,24	96,34
4	10	2,44	96,10
5	8	1,95	93,66
6	41	10,00	91,71
7	109	26,59	81,71
8	225	55,12	55,12
TOTAL	410	100,00	0,00

Soulignons que huit élèves sur dix (81,71%) ont satisfait à sept critères et plus.

d) Commentaires

En examinant le tableau des fréquences (tableau 3.2) et celui des moyennes (tableau 3.3) nous observons que dans l'ensemble les élèves apparaissent capables de tenir compte de la situation de communication: ils sont habiles à imaginer un univers fictif et à créer une situation menaçante et des moyens de s'en sortir. Remarquons cependant que la caractérisation semble leur causer quelques difficultés: seulement un élève sur quatre (24,88%) caractérise TOUS les personnages, lieux ou objets qui ont une incidence sur le déroulement du récit (voir tableau 3.2 critère 8). Le choix des mots apparaît donc plus difficile pour les élèves que la mise en place des éléments constitutifs du récit.

Nous estimons que si les élèves satisfont à sept critères ou plus, nous pouvons confirmer leur habileté à tenir compte de la situation de communication lorsqu'ils écrivent un récit d'aventures. En nous référant au tableau 3.4, nous pouvons donc affirmer que quatre élèves sur cinq savent choisir et organiser les mots, les groupes de mots et les phrases pour créer un univers fictif et imaginer une situation menaçante.

Les critères que nous avons retenus en regard de la situation de communication correspondent à la définition que le programme donne au récit d'aventures. Aussi pouvons-nous penser que l'apprentissage en regard des éléments constitutifs du récit d'aventures a été réalisé. Nous pourrions aussi émettre l'hypothèse que les

nombreuses heures passées à écouter la télévision ainsi que la lecture de récits et de romans d'aventures fournissent aux élèves le bagage dont ils ont besoin pour écrire un récit d'aventures. Nous pourrions aussi nous demander si les résultats élevés que nous avons obtenus pour la situation de communication seraient dus au type de discours retenu, le récit d'aventures, et s'ils seraient aussi élevés pour les discours à caractère informatif et expressif.

3.2.2 Le fonctionnement des discours

Sous ce titre nous avons regroupé les manifestations suggérées par l'objectif terminal reliées au discours narratif et descriptif (critère 9) et à la syntaxe du discours (critères 10 et 11).

a) Les fréquences pour chacun des critères

TABLEAU 3.5 Liste des critères, leur échelle, leur pondération et la répartition des élèves en pourcentage pour le fonctionnement des discours du test de production écrite (410 élèves)

Critères et description	Échelle quantitative	Points	Fréquences %
Indices de temps			
9. L'élève a utilisé les indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.	A) la plupart du temps	4	44,88
	B) souvent	3	38,05
	C) rarement	1	13,90
	D) jamais	0	0,00
10. L'élève a utilisé adéquatement le temps des verbes exigé par la logique de son récit.	A) la plupart du temps	4	30,24
	B) souvent	3	50,73
	C) rarement	1	16,10
	D) jamais	0	0,24
Paragraphes			
11. L'élève marque les étapes de son récit à l'aide de paragraphes.	A) la plupart du temps	4	52,93
	B) souvent	3	20,00
	C) rarement	1	11,22
	D) jamais	0	13,17

Les critères 9 et 10 qui se rapportent aux indices de temps ont des résultats presque semblables puisque dans les deux cas, 80% des élèves utilisent de façon satisfaisante les indices de temps et le temps des verbes.

b) La moyenne pour chaque rubrique

TABLEAU 3.6 Moyenne obtenue par 410 élèves pour chacune des rubriques du fonctionnement des discours au test de production écrite

Rubriques	Maximum possible	Moyenne	Ecart-type	Moyenne sur 100	Ecart-type sur 100
Indices de temps (critères 9 et 10)	8	5,5.	1,84	74,62	23,00
Paragraphes (critère 11)	4	2,83	1,54	70,75	38,50
FONCTIONNEMENT DU DISCOURS (critères 9-10-11)	12	8,80	2,82	73,30	23,50

Le critère "paragraphe" obtient une moyenne moins élevée que les critères "indices de temps". Nous remarquons toutefois une grande dispersion des résultats puisque l'écart-type est de 38,50 sur 100.

c) Le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait

Pour dire qu'un élève a satisfait à chacun des critères, nous croyons qu'il doit avoir manifesté le comportement demandé "souvent" ou "la plupart du temps", ce qui correspond aux points 3 et 4 des échelles sur la grille de correction (tableau 3.5). En accordant une valeur d'un point à chacun des trois critères, nous obtenons le tableau suivant:

TALBEAU 3.7 Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 3 critères du fonctionnement des discours du test de production écrite (410 élèves)

Nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
0	23	5,61	100,00
1	39	9,51	94,39
2	112	27,32	84,88
3	236	57,56	57,56
TOTAL	410	100,00	0,00

Plus de la moitié des élèves ont satisfait aux trois critères relatifs au fonctionnement des discours.

d) Commentaires

L'examen des fréquences et des moyennes nous révèle que, parmi les critères reliés au fonctionnement des discours, c'est la capacité de marquer les étapes du récit à l'aide de paragraphes qui a la moyenne la moins élevée. Remarquons toutefois que c'est pour ce critère que les fréquences aux extrêmes sont les plus élevées: 53% des élèves marquent les étapes de leur récit "la plupart du temps" alors que 13% ne le font "jamais".

Nous constatons que 30% des élèves utilisent adéquatement le temps des verbes "la plupart du temps" et que près de 51% des élèves utilisent adéquatement le temps des verbes "souvent". Cela nous paraît acceptable mais indique tout de même que beaucoup d'élèves devront poursuivre leurs apprentissages afin de maîtriser la concordance des temps.

Compte tenu qu'il n'y a que trois critères reliés au fonctionnement des discours et que deux d'entre eux se rattachent aux indices de temps, nous croyons que l'élève devait satisfaire aux trois critères pour que nous puissions dire qu'il est capable de tenir compte du fonctionnement des discours. La lecture du tableau 3.7 nous indique que 57,56% des élèves en sont capables.

3.2.3 Le fonctionnement de la langue

Dans cette section, nous retrouvons les critères relatifs au lexique, à la syntaxe de la phrase, à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale.

a) Les fréquences pour chacun des critères

TABLEAU 3.8 Liste des critères, leur échelle, leur pondération et la répartition des élèves en pourcentage pour le fonctionnement de la langue du test de production écrite (410 élèves)

Critères et description	Échelle quantitative	Points	Fréquences %
Lexique			
12. Le vocabulaire utilisé est correct (les mots respectent le sens reconnu par l'usage), riche varié et précis.	A) la plupart du temps	3	9,02
	B) souvent	2	82,20
	C) rarement	1	4,88
	D) jamais	0	0,00
Syntaxe			
13. L'élève fait des liens entre les phrases de son récit: il utilise correctement la juxtaposition et la coordination.	A) la plupart du temps	3	36,10
	B) souvent	2	37,56
	C) rarement	1	18,29
	D) jamais	0	4,63
14. Les référents sont clairement identifiables. (pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs; les adjectifs possessifs et démonstratifs)	A) la plupart du temps	3	63,41
	B) souvent	2	22,68
	C) rarement	1	9,51
	D) jamais	0	0,73
15. L'élève utilise adéquatement la ponctuation prévue au programme.	A) la plupart du temps	3	19,76
	B) souvent	2	33,66
	C) rarement	1	28,54
	D) jamais	0	13,90
Orthographe d'usage			
16. L'élève respecte les contraintes de l'orthographe d'usage pour les cas retenus au programme.	A) la plupart du temps (0-2 erreurs différentes)	3	36,10
	B) souvent (3-5 erreurs différentes)	2	29,76
	C) rarement (6-8 erreurs différentes)	1	14,15
	D) très rarement (9 erreurs différentes et plus)	0	16,83
Orthographe grammaticale			
17. L'élève respecte les contraintes de l'orthographe grammaticale pour les cas retenus au programme.	A) la plupart du temps (0-2 erreurs)	5	3,41
	B) souvent) (3-5 erreurs)	4	12,20
	C) rarement (6-8 erreurs)	3	12,93
	D) très rarement (9-11 erreurs)	2	10,73
	E) presque jamais (12 erreurs	0	58,05

b) La moyenne pour chaque rubrique

TABLEAU 3.9 Moyenne obtenue par 410 élèves pour chacune des rubriques du fonctionnement de la langue du test de production écrite

Rubriques	Maximum possible	Moyenne	Ecart-type	Moyenne sur 100	Ecart-type sur 100
Lexique (critère 12)	3	1,96	0,54	65,33	18,00
Syntaxe de la phrase (critères 13-14-15)	9	6,02	2,35	66,88	26,11
Orthographe d'usage (critère 16)	3	1,82	1,13	60,60	37,66
Orthographe grammaticale (critère 17)	5	1,26	1,68	25,20	33,60
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (critères 12 à 17)	20	11,06	4,45	55,30	22,25

Nous observons que la moyenne relative à l'orthographe grammaticale est nettement inférieure à celles qui ont été obtenues pour les autres critères du fonctionnement de la langue.

c) Le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait

Afin de dichotomiser les résultats, nous avons considéré que les élèves devaient manifester le comportement "souvent" (point 2 sur les échelles de la grille de correction: voir tableau 3.8) pour qu'on puisse affirmer qu'ils avaient satisfait au critère et ceci pour les critères 12 à 16. Quant au critère 17 concernant l'orthographe grammaticale, il nous apparaît que six à huit erreurs peuvent être acceptables; en conséquence, nous avons fixé le seuil à 3 sur l'échelle correspondante.

TABLEAU 3.10 Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 6 critères du fonctionnement de la langue du test de production écrite (maximum 6 critères; 410 élèves)

Nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
0	19	4,63	100,00
1	20	4,88	95,37
2	43	10,49	90,49
3	49	11,95	80,00
4	97	23,66	68,05
5	98	23,90	44,39
6	84	20,49	20,49
TOTAL	410	100,00	0,00

Un élève sur cinq satisfait aux six critères du fonctionnement de la langue. Les deux tiers des élèves ont une réussite satisfaisante pour au moins quatre des six critères.

d) Commentaires

En examinant les fréquences et les moyennes, nous remarquons que les critères relatifs au lexique, à la syntaxe et à l'orthographe d'usage présentent un taux moyen de réussite entre 60% et 66%, ce qui peut sembler acceptable. Toutefois, nous constatons des faiblesses marquées dans le cas de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale.

La ponctuation cause des difficultés aux élèves, puisque 42% d'entre eux ne l'utilisent adéquatement que "rarement" ou "jamais". Comme la ponctuation fait partie de la syntaxe de la phrase et que les résultats sont beaucoup plus faibles que ceux obtenus pour les deux

autres critères, nous pouvons penser que la maîtrise de la ponctuation exige un niveau d'habileté supérieur de la part des élèves. Nous pouvons aussi nous demander quelle place est faite à la ponctuation dans le cadre des cours de français.

Quant à l'orthographe grammaticale, tout semble indiquer qu'il s'agit là du problème majeur au plan du fonctionnement de la langue et de l'ensemble des critères. Ainsi, près de 69% des élèves font 9 erreurs grammaticales et plus. Là encore, le recours aux outils de référence laisse beaucoup à désirer. Parmi les élèves qui font neuf erreurs et plus, 40% n'ont pas consulté le dictionnaire alors que 77% n'ont pas consulté la grammaire ou le code orthographique. Le faible pourcentage relatif à la consultation de la grammaire s'explique un peu lorsqu'on s'aperçoit que 36% des élèves affirment qu'il n'y avait pas de grammaire à leur disposition. On peut se questionner sur la place qui est faite à la grammaire comme outil de référence et sur l'habileté des élèves à consulter une telle ressource.

Concernant l'orthographe d'usage, nous constatons que près de 31% des élèves font six erreurs et plus. En regardant d'autres données, nous remarquons que 39% de ces élèves n'ont jamais consulté le dictionnaire. Il serait intéressant de pousser plus loin l'étude afin d'expliquer pourquoi les élèves qui font beaucoup d'erreurs ne consultent pas les outils de référence: soit qu'ils ne sont pas capables d'identifier leurs erreurs, soit qu'ils ne savent pas comment chercher dans le dictionnaire, soit qu'ils n'en ont pas l'habitude, etc. Par ailleurs, nous nous rendons compte que les élèves qui ne font que très peu d'erreurs orthographiques ne

consultent à peu près pas le dictionnaire ou la grammaire; c'est donc dire qu'ils sont vraisemblablement assez sûrs d'eux.

Parmi les critères reliés à la syntaxe celui qui traite des référents (critère 14) a un résultat meilleur que les autres. En effet, 63,41% des élèves identifient clairement "la plupart du temps" les référents des pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs) et des adjectifs possessifs et démonstratifs.

Quant au lexique, nous remarquons que les fréquences obtenues pour ce critère s'apparentent à celles des critères de la situation de communication (tableau 3.2). Ceci peut se comprendre en supposant que l'élève qui sait mettre en place les éléments d'un récit d'aventures sait aussi utiliser le vocabulaire correct, précis, riche et varié qui correspond à son histoire. En comparant les fréquences pour le lexique et pour la caractérisation, on se rend compte toutefois que la variété et la richesse du vocabulaire ne sont pas toujours rattachées à la caractérisation. Les élèves éprouvent peut-être plus de facilité pour la narration que pour la description.

Sachant qu'il y a des points faibles au plan du fonctionnement de la langue, il n'est pas facile de déterminer le nombre de critères auxquels un élève devrait avoir satisfait pour que nous puissions dire qu'il est capable de tenir compte du fonctionnement de la langue lorsqu'il écrit. Si nous croyons que cinq critères sur six doivent être satisfaits, alors 44% des élèves savent tenir compte du fonctionnement de la langue. Par contre, si nous pensons que le respect de quatre critères

est suffisant, 68% des élèves en sont capables. Soulignons cependant que quatre critères seulement laissent la possibilité qu'un élève ne maîtrise pas du tout les contraintes de l'orthographe.

Si nous examinons de plus près les trois critères les plus faibles soit la ponctuation, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale et si nous fixons un seuil pour chacun (le même que décrit précédemment), nous pouvons voir comment, dans l'ensemble, les élèves se comportent face à ces trois critères. Le tableau 3.11 fournit les données pertinentes.

TABLEAU 3.11 Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 3 critères relatifs à la ponctuation, à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (maximum 3 critères; 410 élèves)

Nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
0	95	23,17	100,00
1	114	27,81	76,83
2	111	27,07	49,02
3	90	21,95	21,95
TOTAL	410	100,00	0,00

Il n'y a donc qu'un élève sur cinq (21,95%) qui maîtrise ces trois aspects importants de la langue. On peut se demander si la ponctuation, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale exigent un tel niveau

d'habileté qu'il est impensable que des élèves de 2e secondaire soient capables d'en respecter les contraintes.

Ces faiblesses marquées au plan de l'orthographe et de la ponctuation nous ont incités à pousser plus loin l'analyse afin de découvrir quels types d'erreurs les élèves faisaient. Le chapitre 4 présentera ces résultats.

3.2.4 Le test en entier

a) Les fréquences

Afin de faciliter la lecture des résultats globaux nous avons regroupé les résultats bruts en treize catégories et donné leur équivalent en pourcentage. Les résultats bruts ont été obtenus suite à l'application de la grille de correction (tableau 3.1).

TABLEAU 3.12 Fréquences des résultats globaux par catégorie pour le test de production écrite (410 élèves)

Catégories de résultats bruts	Résultats sur 100	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
0	0	11	2,68	100,00
de 1 à 17	de 2 à 34	3	0,73	97,32
de 18 à 20	de 36 à 40	5	1,22	96,59
de 21 à 23	de 42 à 46	11	2,68	95,37
de 24 à 25	de 48 à 52	18	4,39	92,69
de 27 à 29	de 54 à 58	44	10,73	88,30
de 30 à 32	de 60 à 64	36	8,78	77,57
de 33 à 35	de 66 à 70	61	14,88	68,79
de 36 à 38	de 72 à 76	81	19,76	53,91
de 39 à 41	de 78 à 82	62	15,12	34,15
de 42 à 44	de 84 à 88	49	11,95	19,03
de 45 à 47	de 90 à 94	25	6,10	7,08
de 48 à 50	de 96 à 100	4	0,98	0,98
TOTAL		410	100,00	0,00

Près d'un élève sur cinq (19,03%) a un résultat égal ou supérieur à 42 points sur 50; par ailleurs, 22,43% des élèves ont un résultat inférieur à 30 sur 50.

b) La moyenne

En regard d'un maximum de 50 points, la moyenne obtenue au test de production écrite a été de 34,64 avec un écart-type de 8,72; ce qui, sur 100, correspond à une moyenne de 69,28 avec un écart-type de 17,44.

c) Le nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait

Tous les critères ayant été dichotomisés à partir des seuils que nous avons fixés aux sections précédentes, nous obtenons le tableau qui suit:

TABLEAU 3.13 Nombre et pourcentage d'élèves qui ont satisfait à entre 0 et 17 critères du test de production écrite (maximum 17 critères; 410 élèves)

Nombre de critères auxquels les élèves ont satisfait	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
0	11	2,68	100,00
1	0	0,00	97,32
2	1	0,24	97,32
3	0	0,00	97,08
4	0	0,00	97,08
5	1	0,24	97,08
6	1	0,24	96,84
7	8	1,95	96,60
8	2	0,49	94,16
9	11	2,68	94,16
10	19	4,64	91,48
11	28	6,83	86,84
12	32	7,81	80,01
13	39	9,51	72,20
14	62	15,12	62,69
15	91	22,20	47,57
16	64	15,61	25,37
17	40	9,76	9,76
TOTAL	410	100,00	0,00

Près des deux tiers des élèves (62,69%) ont satisfait à 14 critères et plus. Par contre, cela ne rend pas compte des faiblesses au plan du fonctionnement de la langue.

d) Commentaires

Une moyenne de 69% à l'ensemble du test pourrait laisser croire que le test est assez bien réussi. Toutefois, les analyses précédentes ont fait ressortir des faiblesses certaines pour quelques critères et la moyenne seule est insuffisante pour nous permettre de juger du degré d'atteinte de l'objectif. La section suivante traitera spécifiquement du seuil de réussite.

3.3 DISCUSSION AUTOUR DU SEUIL DE RÉUSSITE

Le but de l'évaluation de fin de cycle étant de renseigner sur le degré d'atteinte des objectifs, il devenait essentiel que nous fixions un seuil de réussite. La tâche n'était pas simple puisque nous sommes en phase exploratoire en ce qui concerne la détermination d'un seuil de réussite. Il fallait donc trouver un seuil qui permette d'avancer avec une certaine assurance qu'un élève maîtrise l'habileté à écrire un récit d'aventures.

Nous avons adopté une approche empirique à partir du résultat global des élèves pour discuter du seuil de réussite. En fixant quelques seuils, nous observons le pourcentage d'élèves qui atteignent ces seuils et nous examinons les conséquences en regard de certains aspects du contenu de l'objectif évalué.

Nous présentons ici quelques hypothèses de seuil de réussite et leurs conséquences.

- Si nous fixons un seuil de 42 sur 50 (84%):
  - 19,6% des élèves atteignent ce seuil;

  par contre:
  - 1% d'entre eux ne sont pas habiles à caractériser des personnages, des lieux, des objets;
  - 6% d'entre eux ne marquent pas clairement les étapes de leur récit à l'aide de paragraphes;
  - 6% d'entre eux ne maîtrisent pas la ponctuation;
  - 23% d'entre eux font neuf erreurs grammaticales et plus.

- Si nous fixons un seuil de 36 sur 50 (72%):
  - 55,4% des élèves atteignent ce seuil;

  par contre:
  - 11% d'entre eux ne sont pas habiles à caractériser des personnages, des lieux ou des objets;

- 11% d'entre eux ne marquent pas clairement les étapes de leur récit à l'aide de paragraphes;
- 21,8% d'entre eux ne maîtrisent pas la ponctuation;
- 50,9% d'entre eux font neuf erreurs grammaticales et plus.

• Si nous fixons un seuil de 33 sur 50 (66%):
- 70,7% des élèves atteignent ce seuil;

par contre:
- 11,8% d'entre eux ne sont pas habiles à caractériser des personnages, des lieux ou des objets;
- 12,3% d'entre eux ne marquent pas clairement les étapes de leur récit à l'aide de paragraphes;
- 31,7% d'entre eux ne maîtrisent pas la ponctuation;
- 61,5% d'entre eux font neuf erreurs grammaticales et plus.

• Si nous fixons un seuil de 30 sur 50 (60%):
- 79,7% des élèves atteignent ce seuil;

par contre:
- 13% d'entre eux ne sont pas habiles à caractériser des personnages, des lieux ou des objets;
- 16,5% d'entre eux ne marquent pas clairement les étapes de leur récit à l'aide de paragraphes;
- 35,0% d'entre eux ne maîtrisent pas la ponctuation;
- 65,2% d'entre eux font neuf erreurs grammaticales et plus.

Suite à l'examen de ces différentes hypothèses, deux constatations s'imposent. Tout d'abord, plus le seuil de réussite est élevé, plus nous sommes certains que la majorité des élèves maîtrisent la plupart des éléments essentiels de l'habileté à écrire un récit d'aventures. Par contre, nous devons admettre qu'un

seuil de 60% amènerait à juger satisfaisants les résultats d'un bon nombre d'élèves qui ne maîtrisent pas plusieurs aspects importants de l'habileté à écrire. Nous pouvons aussi nous demander si nous pourrions fixer un résultat global donné comme seuil et, en plus, exiger que certains critères soient satisfaits.

Si nous croyons que le contenu évalué par ce test de production écrite est en quelque sorte un préalable aux apprentissages futurs, nous devrions déterminer quels critères sont essentiels et alors fixer un seuil assez élevé; par exemple une note globale d'au moins 42 sur 50, ou la satisfaction à au moins 15 critères sur 17, ou encore une note globale de 42 sur 50 qui comprend la réussite des critères relatifs à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale.

Par ailleurs, si nous pensons que les élèves sont en développement par rapport à l'habileté évaluée, nous pourrions fixer un seuil moins élevé, sachant bien qu'ils éprouvent plusieurs difficultés, notamment en ce qui a trait au fonctionnement de la langue, et qu'ils poursuivront leurs apprentissages au cours des années subséquentes.

De toute évidence, il faudra approfondir la question afin d'en arriver à fixer des critères clairs qui rendent compte de la maîtrise de l'habileté à écrire dans toutes les dimensions jugées essentielles pour l'élève de 2e secondaire.

3.4 CONCLUSION

3.4.1 Résumé

Une moyenne globale au test de 69,28% pourrait nous laisser croire que ce résultat est bon. Toutefois l'examen des résultats à partir de regroupements de critères nous montre qu'il y a des points forts et des points faibles.

a) Le point fort

- 82% des élèves sont capables de tenir compte de la situation de communication: ils savent choisir et organiser les mots, les groupes de mots ou les phrases pour créer un univers fictif et imaginer une situation menaçante.

b) Les points faibles

- 22% des élèves respectent à la fois les trois critères ponctuation, orthographe d'usage et orthographe grammaticale.

- 29% des élèves respectent les contraintes de l'orthographe grammaticale pour les cas retenus au programme: ils font huit erreurs grammaticales ou moins.

c) D'autres constatations

- 66% des élèves respectent les contraintes de l'orthographe d'usage pour les 3000 mots les plus fréquents de la langue française: ils font cinq erreurs ou moins.

- Près de 58% des élèves sont capables de tenir compte du fonctionnement du discours narratif et descriptif ainsi que de la syntaxe du discours.

- 53% des élèves utilisent adéquatement la ponctuation prévue au programme.

- 21% des élèves n'ont pas consulté le dictionnaire alors que 43% n'ont pas consulté la grammaire ou le code orthographique.

3.4.2 Conclusion

Nos travaux concernant le seuil de réussite ne sont pas suffisamment avancés pour que nous puissions fixer un seuil qui permettrait de déclarer avec assurance le pourcentage d'élèves de 2e secondaire qui maîtrisent l'habileté à écrire un récit d'aventures.

Il ressort que la ponctuation, l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage sont les trois aspects de l'habileté à écrire qui apportent le plus de difficultés aux élèves. Ces aspects exigent un degré d'habileté supérieur à celui qu'exige chacun des autres critères. Quelles devraient être nos attentes et nos exigences envers les élèves de 2e secondaire en ce qui a trait au respect du code écrit? Nous nous demandons aussi si les faiblesses au niveau du fonctionnement de la langue sont dues à un manque de connaissances ou à des automatismes peu développés et si les élèves savent consulter efficacement les outils de référence.

Étant donné que le programme de 2e secondaire n'était d'application obligatoire que depuis septembre 1983 et compte tenu du cheminement des élèves depuis le primaire, nous ne croyons pas que les résultats puissent être attribués au nouveau programme. Ils seraient plutôt le reflet de l'enseignement du français depuis cinq ou dix ans.

CHAPITRE 4: LE TEST DE PRODUCTION ÉCRITE

ANALYSE DES ERREURS RELATIVES À L'ORTHOGRAPHE, À LA GRAMMAIRE, À LA SYNTAXE, AU LEXIQUE ET À LA SÉMANTIQUE

4.1 BUT DE L'ANALYSE

La grille de correction que nous avons utilisée (voir Tableau 3.1) nous a permis de découvrir que les élèves éprouvaient des faiblesses marquées un plan de l'orthographe grammaticale, de la ponctuation et de l'orthographe d'usage mais elle ne nous permettait pas d'identifier les types d'erreurs commises. Nous avons donc décidé de mener une étude complémentaire afin d'estimer le nombre réel d'erreurs faites par les élèves et de préciser en regard de quelles catégories se situaient ces erreurs.

Nous devons apporter ici une précision importante. Lorsque les enseignants ont corrigé les textes d'élèves à partir de la grille de correction, ils ne devaient tenir compte que des cas prévus au programme de français. Par contre, dans cette analyse complémentaire nous avons considéré toutes les erreurs. Soulignons toutefois que, au plan de la ponctuation, l'attention s'est portée sur les erreurs les plus évidentes et sur les cas précisés dans le programme. Ajoutons que le nombre d'erreurs identifiées par catégorie est fonction du vocabulaire et des structures de phrases que les élèves ont utilisés.

Nous croyons que cette description pourra aider les enseignantes et les enseignants en leur fournissant des balises assez claires pour orienter leur travail auprès des élèves. A la fin de ce chapitre, les résultats de notre analyse seront confrontés à ceux d'autres analyses semblables afin de vérifier si les mêmes tendances se confirment.

4.2 GRILLE UTILISÉE

4.2.1 Le mode d'élaboration de la grille

Pour élaborer notre grille, nous avons choisi de nous inspirer de grilles déjà existantes. Deux d'entre elles nous ont été utiles pour comparer nos résultats.

Nous avons examiné les grilles tirées des ouvrages suivants:

- BUREAU, Conrad, Le français écrit au secondaire, Québec, Documentation du Conseil de la langue française no 19, 1985, pages 41 à 53.
- CATACH, Nina, DUPREZ, Daniel, LEGRIS, Michel, L'Enseignement de l'orthographe, Éditions Fernand Nathan, Dossiers didactiques Nathan, 1980, pages 13 à 15.
- SIMARD, Guy, COTÉ, M., BÉLANGER, J., LEBRUN, G., et PLOURDE, G. Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire, Sherbrooke, Editions Naaman, juillet 1984, pages 30 à 33.

La grille de Simard et al. et celle de Catach et al. nous sont apparues trop détaillées en regard de certaines catégories et incomplètes sous d'autres aspects. Toutes deux avaient des préoccupations didactiques; ainsi, la première visait une utilisation directe par l'élève, tandis que la seconde se préoccupait beaucoup des erreurs reliées à la phonétique. Le but visé par ces grilles correspondait donc très peu à nos attentes.

Par ailleurs, l'étude de Bureau, de par son caractère descriptif, rejoignait davantage nos propres préoccupations et la grille utilisée était celle qui répondait le mieux à nos besoins.

Nous avons donc opté pour cette dernière grille en lui apportant tout de même quelques modifications. Par exemple, nous avons fait des homonymes une catégorie à part parce que le programme de français en fait un traitement particulier; d'autre part, nous n'avons pas conservé les sous-catégories concernant les anglicismes ou la sémantique parce que l'étude de Bureau révélait un faible pourcentage d'erreurs dans ces catégories. Nous avons aussi tenu compte des recommandations que l'auteur faisait à la fin de son étude concernant sa propre grille. Ainsi la ponctuation s'est ajoutée et avec raison, croyons-nous, puisque nous avions déjà décelé de multiples erreurs chez les élèves. Enfin, nous avons laissé tomber la catégorie des fautes d'inattention en raison de son caractère arbitraire.

Avec les modifications que nous avons apportées, notre grille était suffisamment détaillée pour que nous puissions comparer nos résultats avec ceux de l'étude de Bureau. Nous en donnerons un aperçu à la fin de ce chapitre.

4.2.2 La description de la grille d'analyse des erreurs

Nous avons retenu huit grandes catégories d'analyse:

ORTHOGRAPHE D'USAGE
GRAMMAIRE - verbes
GRAMMAIRE - noms - adjectifs - pronoms - déterminants
GRAMMAIRE - homophones
SYNTAXE - ordre et emploi des mots
SYNTAXE - ponctuation
LEXIQUE
SÉMANTIQUE

Le tableau ci-dessous fournit les sous-catégories utilisées.

TABLEAU 4.1 Grille d'analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique

Catégories d'erreurs	Nombre d'erreurs
10. ORTHOGRAPHE D'USAGE	
11. toute erreur du graphème	
12. majuscule (nom commun, adjectif, nom propre)	
13. liaison écrite (apostrophe, trait d'union)	
14. langage oral	
15. autres (signes math., phonème oral, etc.)	
20. GRAMMAIRE (Verbes)	
21. emploi des temps	
22. emploi des modes	
23. accord du participe passé	
24. accord du verbe	
25. emploi de l'auxiliaire	
26. barbarisme de conjugaison	
30. GRAMMAIRE (Nom, adj., pronom, dét.)	
31. accord du nom	
34. accord de l'adjectif	
36. accord du pronom	
38. accord du déterminant	
40. GRAMMAIRE (Homophones)	
40. à / a	
41. se / ce	
42. ses / ces / c'est / s'est / sait	
43. mes / mets / met / mets	
44. on / ont	
45. son / sont	
46. ça / sa	
47. la / là / l'a	
48. ou / où	
49. autres homophones	
50. SYNTAXE (Ordre et emploi de mots)	
51. absence d'un élément	
52. ordre des mots / construction de la phrase	
53. emploi du substitut	
54. emploi de la préposition	
55. emploi de la conjonction	
56. emploi de l'adverbe	
60. SYNTAXE (Ponctuation)	
61. majuscule	
62. point	
63. virgule	
64. point d'interrogation	
65. point d'exclamation	
66. deux-points	
67. guillemets	
68. tiret	
69. autres (; ( ) ...)	
70. LEXIQUE / SEMANTIQUE	
71. anglicismes	
72. impropriétés sémantiques	

Nous présentons maintenant chacune des sous-catégories avec une courte description empruntée à l'étude de Bureau et suivie d'exemples tirés de notre corpus. Le chiffre qui précède chacune des catégories ou sous-catégories se rapporte à la grille. Par ailleurs, le chiffre entre parenthèses qui suit chaque exemple représente le numéro d'identification de l'élève dans l'échantillon.

Tous les exemples donnés dans ce chapitre sont des extraits intégraux de textes d'élèves. L'erreur illustrée est soulignée mais on remarquera toutefois que les courts extraits renferment de nombreuses autres erreurs.

10 ORTHOGRAPHE D'USAGE

11. toute erreur de graphème

- toute erreur de graphème pour n'importe quel mot, incluant les infinitifs et les radicaux stables des verbes, mais excluant les desinences verbales (voir grammaire).

Ex.: - "Il y avait une volle de bijouterie" (392)
- "...il n'apperçoit personne." (130)
- "...le millieu de la nuit." (362)
- "Ils vont surement revenir." (198)

12. majuscules (nom commun, adjectif, nom propre)

- emploi de majuscule au début d'un nom commun ou d'un adjectif.

Ex.: - "..au début des années 60, un Vendredi 15 mai". (134)
- " il revient les poches bourrées d'argent Canadien." (386)

- majuscule absente au début d'un nom propre.

Ex.: - "Il y a 4 garçons nomé jean, marc, pierre et roger."(308)
- "Cette rivière passe par Lachenaie et terrebonne." (184)

13. liaison écrite

- erreur dans l'emploi de l'apostrophe.

Ex.: -"il na peur de rien." (387)
-"que est-ce qu'il vont faire" (71)
-"qu'il y est quelquun" (204)

- absence de trait d'union dans l'inversion.

Ex.: -" mais comment avez vous fais" (180)
-" est ce une bête monstreuse" (289)

14. langage oral

- erreur due à une mauvaise influence de l'oral.

Ex.: - "Mais, c'est toute ce qu'il a fait..."(293)
- "...les autres jeunes ne la crayent pas" (389)
- "le sang sorti comme une champlure" (184)
- "...il allait frapper dans les tentes pour leus faire peur."(7)

15. autres

• présence d'un signe mathématique au lieu d'un mot.

Ex.: -"Soudain 1 jeune garçon se leva tout effrayé."(104)
-"Moi soudain vient une 15eme d'homme fusil à la main..." (247)
-" il en avait pour des millions et des millions de $" (177)

• utilisation d'abréviations.

Ex.: -"Salut Mr, je voudrais..."(393)
-"dépêche-toi de revenir s.v.p. Alain"(12)
-"Ns reprenons nos bagages et..."(130)
-"une rivière à un Km" (371)

• transcription à l'écrit d'un phonème présent à l'oral.

Ex.: -"Ou est le lion est t-il proche de toi" (302)

20 GRAMMAIRE - verbes

21. emploi des temps

• erreur dans l'emploi des temps.

Ex.: -"C'était un bon dimanche après-midi, je joue dehors"(334)
-"Le lendemain; ils se levèrent et aussitôt ils se mettent à le remercier" (196)
-"Trois d'entre eux partir, moi je resterai à attendre..." (158)

22. emploi des modes

• erreur dans l'emploi des modes.

Ex.: -"...d'autres ours vinrent secourirent ce dernier"(129)
-"...appeler mon père pour qu'ils vient nous chercher"(4)
-"mais Josée sut les calmées très vite" (363)
-"mais vous être complètement clinclé"(241)

Sont classés dans cette catégorie tous les cas où l'élève, en voulant employer un infinitif, a utilisé une forme en -é comme dans le troisième exemple et les suivants:
-"je vais allé voir" (234)
-"et il se mit à frotté ses allunettes" (174)
-"Sans paniqué" (367)

23. accord du participe passé

• erreur dans l'accord, barbarisme, absence d'accent.

Ex.: -"ils étaient tout hypnotysé par la voix".(232)
-"...je n'ai pas vue ma fille" (241)
-"ils ont défaient leurs bagages"(242)
-"le voleur fut livrer au poste de police pour être identifier" (83)
-"il les on enlevé pour faire un monde" (198)
-"L'automobile est parti..."(142)

24. accord du verbe

• erreur dans l'accord du verbe impliquant soit le mode, soit le temps, soit les deux à la fois. Par analogie ou par influence de l'oral, l'élève emploie une terminaison au lieu d'une autre. Il confond des terminaisons qui existent dans le paradigme verbal. Les barbarismes de conjugaison, qui renvoient à des formes inexistantes, n'entrent pas dans cette catégorie (voir 26).

Ex.: -"Tout à coup d'autres pas se fit entendre"(391)
-"...nous allon chercher demain matin"(387)
-"Les compagnons sortir de leur tente"(84)
-"Jean et Annie arrive au pont" (87)
-"La police se rend sur les lieux. Elle defoncent la porte" (78)
-"Richard, vient, vient ici, regarde les traces" (12)

25. emploi de l'auxiliaire

• erreur dans le choix de l'auxiliaire, absence d'auxiliaire ou confusion des formes des auxiliaires "être" et "avoir".

Ex.: -"mais nous avons tous partie" (173)
-"et il les sont retrouver a moitié mort" (173)
-"après savoir lever" (351)
-"Si Luc ne s'aurait pas réveillé" (17)

26. barbarisme de conjugaison

• utilisation de formes inexistantes (voir 24) dans le paradigme verbal et qui affectent la terminaison ou le radical, lorsqu'il s'agit d'un radical instable (voir 11).

Ex.: -"...ils entendèrent un bruit" (11)
-" Lison réponda" (184)

-"Stéphane lui faisa un signe" (391)
-"Ils continusent à avancé espérent retrouvé le camp" (52)

30 GRAMMAIRE - noms - adjectifs - pronoms - déterminants

31. accord du nom

• absence d'accord ou accord erroné.

Ex.: -"Dans cinq seconde ce sera minuit..."(386)
-"Poussière et Etoile filante ont été les héros de cette aventures." (232)
-"les policiers font des recherchent..."(131)

34. accord de l'adjectif

• absence d'accord ou accord erroné.

Ex.: -"ils forment quatres petit groupe" (242)
-"les cheveux blond ,les yeux bleux" (245)
-"il eut une idée génial "(94)
-"on entend le crépitement des branches secs"(181)
-"qu'il y avait un énormes vaisseau" (125)

36. accord du pronom

• absence d'accord ou accord erroné.

Ex.: -"Les jeunes pensent à ce qu'il vont faire demain" (233)
-"et aussi des bâtons auquelle, au bout sortaient des lames" (248)
-"La dame leurs dit de la suivre parce qu'elle connaissait un raccourci" (99)
-"Tout en dormant, ils y en a qui ont un ait heureux" (131)
-"voyant qu'il n'y avait aucun danger, dit au autre de sauter" (125)
-"Et nous retournons tous se recoucher" (318)

38. accord du déterminant

• absence d'accord ou accord erroné.

Ex.: -"Cette homme..."(377)
-"Tous le monde s'apprête à aller scoucher..."(228)
-"Quel belle journée "dit Hervé" (10)
-"Michel, Dany, Sylvain, Nicole et Mylène se cachaient dans leur couvertures" (105)

40 GRAMMAIRE - homophones

40. a/à

Ex.: -"il à 15 ans" (232)
-"il dit a sa soeur" (329)
-"Un des policiers à remarqué..." (154)

41. se/ce

Ex.: -"d'autres pas ce fit entendre" (391)
-"Pendant se temps-là les jeunes..."(237)
-"il courra voir se que s'était" (320)

42. ses/ces/c'est/s'est/sait

Ex.: -"(ils) eurent très peur lorsque le marsien ses approché de la tente" (229)
-"qu'est-ce que sait tout ses bruits" (94)
-"Sitou appelle s'est gardes, robots" (66)

43. mes/mais/met/mets

Ex.: -"les études sont dur mes j'aime ça" (293)
-"Je mais mes pantalons" (139)
-"Quatre de mais camarade" (405)

44. on/ont

Ex.: -"Ont devrait aller se coucher" (289)
-"Quand les policiers on trouvé Nat" (177)

45. son/sont

Ex.: -"le chef du groupe sifla dans sont siflet" (287)
-"Les garçons son terrifié" (417)
-"un groupe de jeune se son rendues" (403)

46. ça/sa

Ex.: -"Salut Nathalie comment sa va? (393)
-"Pierre sortit prudemment ça carabine..."(5)
-"le temps que sa pris" (320)

47. la/là/l'a

Ex.: -"Allez! Forcez! On la! (136)
-"Il l'a menaça de son poignard"(148)
-"N'est pas peur, je suis la." (169)

48. ou/où

Ex.: -"est-ce une avion citerne qui va éteindre le feu où c'est un animal sauvage?" (161)
-"mes ou est ce loup" (243)

49. autres homophones

Ex.: -"des demain nous partont à sa recherche"(243)
-"Ils sortirent donc de la tente sur la pointe des pieds et s'en se presser" (93)
-"Il regarde un peut autour de lui épuis entre"(79)
-"quand le souper fut prÊs" (85)
-"Serge amène Steve aller boir un vers de lait"(52)
-"Pourquoi sens faire" (212)

50 SYNTAXE - ordre et emploi de mots

51. absence d'un élément

- absence de complément après un mot qui en exige un habituellement.

Ex.: -"Mais Sylvain l'un des jeunes, était dans la tente numéro un, aperçut_____" (358)

- absence d'un élément (ou groupe d'éléments) nécessaire.

Ex.: -"Ils la couchèrent dans__sac à couchage" (195)
-"il est âgé de 15__"(351)
-"Fred expliqua pourquoi__ avais crier" (291)

52. ordre des mots/construction de la phrase

- erreur dans l'ordre des mots.

Ex.: -"Maurice gardait toujours des vieux journaux de trois à quatre semaines" (266) au lieu de "des journaux vieux de trois à quatre semaines"
-"on a rien fait de mal à vous" (366) au lieu de "on ne vous a rien fait de mal".

- erreur de construction dans la phrase.

Ex.: -"ils dinaient avec par terre sur l'herbe"(98)
-"Mais au bout de quelques heures que tout le monde étaient couchés dans leur tente." (143)
-"deux enfants de quatorze ans (frère et soeur) que rien ne pouvait leur faire peur".(373)

53. emploi du substitut

- absence de substitut, emploi d'un substitut au lieu d'un autre, présence d'un substitut inutile, renvoi ambigü.

Ex.: -"Clémence d'où vient ce coup de fusil? Je ne__sais pas plus que vous." (234) au lieu de "Je ne le sais pas..."
-"En effet c'était Réjean leur moniteur qui venait le dire de dormir" (49) au lieu de "venait leur dire".
-"La nuit dernière il___ eu un cambriolage." (307) au lieu de...il y a eu.
-"L'équipe de Paul était proche, ils continuaient à avancer" (195): renvoi ambigü.

54. emploi de la préposition

- absence de préposition, emploi d'une préposition au lieu d'une autre, présence d'une préposition inutile.

Ex.: -"ils ont sortis ensemble pour 9 mois"(392)
-"Ils écopèrent__20 ans de prisons"(72)
-"le coupable était sous barreaux" (159)

55. emploi de la conjonction

- absence de la conjonction, emploi d'une conjonction au lieu d'une autre, présence d'une conjonction inutile.

Ex.: -"Ils allèrent vers le lac quand qu'elles arrivèrent là-bas" (234), éliminer qu'
-"Catherine avec ses cheveux blonds__ses yeux bleus lui répondit..."(5), ajouter et

56. emploi de l'adverbe

- absence d'adverbe (ou d'une partie de l'adverbe dans ne...pas), emploi d'un adverbe au lieu d'un autre, présence d'un adverbe inutile.

Ex.: -"C'est une grande chambre où il__y a que des pics"(232), ajouter n'
-"...qui était blesser très grave..." (136), au lieu de gravement.
-"elle se faisa trancher la gorge par un maniaque qui n'était pas bien Dany" (242):enlever bien.

60 SYNTAXE - ponctuation

61. majuscule

- absence de majuscule au début d'une phrase.

Ex.: -"...que l'ours n'avaient fait que passer. le lendemain, quand les chefs de groupes se laivent..."(85)
-"...ils lui dirent:"fait attention..."(8)

62. point

- absence ou emploi au mauvais endroit.

Ex.: -"Je ne peux ouvrire le coffre qu'a 8.00 pressise_" "Nous attendons..."(240)
-"Le 17 mai 1984 à 5.08 am, un vole est comis à la bijouterie Landrie. A Thetford Mines." (107)
-"...nous allons la retrouver". expliqua Pierre."(5)

63. virgule

- absence ou emploi au mauvais endroit.

Ex.: -"Soudain une nuit ils entendent encore le même bruit _ un bruit énorme." (416)
-"...la série qui opposera, les Islanders de N.-Y. aux..." (146)
-"Là la peur les envahissa..."(163)

64. point d'interrogation

- absence ou emploi au mauvais endroit.

Ex.: -"...pourquoi m'as-tu réveillé," (234)
-"Qu'est-ce qui se passe, demande le plus vieux? (194)

65. point d'exclamation

- absence ou emploi au mauvais endroit.

Ex.: -"Martin où es-tu!" (236)
-...se mit à crier: "au feu, au feu." (196)

66. deux-points

- absence ou emploi au mauvais endroit.

Ex.: -"Un des jeunes dit "c'est quoi ça?" (232)
-"Un savant de Hong Kong envoya 4 jeunes filles, Stella, Byanka (...) puis 4 garçons, Jonathan..."(143)

67. guillemets

- absence ou emploi au mauvais endroit.

Ex.: -"Ils crièrent:" au secours, au secours._ "(49)
-" "C'est le signal! dit Jean,__"(192)
-"Je lui es dit__va discuter avec ton père_"(351)

68. tiret

- absence ou emploi au mauvais endroit.

Ex.: -"...et l'un d'entre eux dit _Ha!"J'ai très peur." (278)
-"Tous descendirent au sous-sol.
__ Qu'allez-vous faire? Ils répondirent..."(140)

69. autres: point-virgule, parenthèses, points de suspension

- absence ou emploi au mauvais endroit.

Ex.: -"Emmanuel qui venait du camp voisin avec ses deux copains; Philippe et Robert" (192)
-"Le pire ennemi de l'Homme, c'est bien la guerre_FIN"(158)
Les points de suspension auraient pu suivre "guerre".
-"-Qui est là. D'une voix basse. (20) D'une voix basse aurait dû être entre parenthèses.

70 LEXIQUE/SÉMANTIQUE

71. anglicismes

- anglicisme de forme et de sens: emprunts directs, créations lexicales tirées de l'anglais, emploi de mots français mais avec valeur sémantique de l'anglais.

Ex.: -"Après tout c'est toi le boss." (378)
-"...je ne veux pas avoir du trouble avec la police."(8)

- anglicisme de construction: construction syntaxique imitant une construction de l'anglais.

Ex.: -"ils ont sortis ensemble pour 9 mois." (392),
au lieu de pendant neuf mois...
-"un vendredi le 13 février"(160): de l'anglais Friday the 13th.

72. Impropriétés sémantiques

- incompatibilité sémantique: l'incompatibilité implique deux mots qui de par leur sens s'excluent mutuellement.

- impropriété sémantique: utilisation d'un mot au lieu d'un autre qui est le terme approprié au sens à transmettre.

Ex.: -"...j'entends les voitures de police arriver en trompe..." (290), au lieu de "en trombe"
-"Soudain vers les 11h:00 du soir, ont attendi des pas." (161) au lieu de entendit.
-"Après quelles minutes de marche" (190), au lieu de quelques

- pléonasme: utilisation d'un mot superflu parce qu'il crée une redondance sémantique.

Ex.: -"une telle chose pareille" (401)

- québécismes définis comme incorrects par application des critères suivants: conformité, unicité, usage dominant, concurrence, créativité.

- barbarisme de forme et de sens: il s'agit, en général, de créations.

Ex.: -"...l'espionneur dit: "Si..." (130)

4.3 MODALITÉS DE CORRECTION

Une rencontre de formation a eu lieu avec les cinq personnes engagées pour faire l'analyse des erreurs. La grille d'analyse fut expliquée et commentée; par la suite, quelques copies furent corrigées collectivement afin de s'assurer d'une compréhension uniforme des diverses sous-catégories.

Les consignes suivantes furent données concernant l'enregistrement des erreurs:

- toute erreur de transcription dans le cas de la situation 1 (début de récit à compléter) était enregistrée sur une grille spécifique;
- toute erreur d'orthographe d'usage n'était enregistrée qu'une seule fois même si le mot mal orthographié revenait plusieurs fois;
- toute erreur d'une autre catégorie était enregistrée autant de fois que l'erreur apparaissait;
- tout mot qui comportait deux types d'erreurs ou plus contribuait à faire enregistrer deux ou trois erreurs. Ex: Elle defoncent: erreur d'orthographe d'usage: absence d'accent; erreur d'accord du verbe: défoncent. Les correcteurs entouraient sur leur grille les erreurs qui provenaient d'un même mot.

Parmi toutes les erreurs que nous avons enregistrées, 4,56% sont des cas où il y avait deux ou trois erreurs concernant un même mot.

Ajoutons que chaque correcteur ou correctrice devait colliger au moins cinq erreurs par sous-catégorie afin de constituer un corpus des types d'erreurs.

Même si chacune des copies ne fut analysée qu'une fois et qu'aucune étude de fidélité inter-juges n'a pu être menée, nous croyons que les résultats obtenus nous donnent un portrait valable des types d'erreurs commises par les élèves.

4.4 RÉSULTATS

4.4.1 Le nombre de copies analysées

De notre échantillon initial de 425 copies, nous en avons retenu 404 pour l'étude détaillée sur les types d'erreurs. Nous avons exclu dix-neuf copies dont le travail n'était pas terminé, ces textes comprenant moins de 125 mots. Nous avons aussi retiré deux textes qui révélaient que les élèves n'étaient pas de langue maternelle française et pour lesquels l'apprentissage des structures du français n'était visiblement pas complété.

4.4.2 Le nombre de mots écrits

Les 404 copies comprenaient en moyenne 317,07 mots. Il y avait toutefois une grande dispersion quant au nombre de mots puisque l'écart-type est de 104,73 ce qui signifie que 68% des élèves ont écrit 317 mots plus ou moins 104[1]. Ajoutons que le nombre minimum de mots observé était de 100 alors que l'élève le plus prolifique a produit 692 mots.

Il existe une faible corrélation (coefficient de corrélation égal à 0,27) entre le nombre de mots qu'un élève écrit et son nombre total d'erreurs. Les élèves qui écrivent de longs textes ne sont pas nécessairement ceux qui font le plus d'erreurs.

4.4.3 Le nombre total d'erreurs par catégorie et pour l'ensemble

Le tableau 4.2 présente diverses statistiques concernant le nombre d'erreurs par catégorie et pour l'ensemble. Nous les donnons en ordre décroissant afin de faciliter les comparaisons entre les catégories et l'identification des aspects les plus faibles.

---

1. En supposant que les nombres de mots suivent la loi normale.

TABLEAU 4.2 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par catégorie et pour le total (404 élèves)

Catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total des erreurs
50. SYNTAXE: ponctuation	14,27	11,44	12,78	0	116	28,12
20. GRAMMAIRE: emploi et accord du verbe, conjugaison	12,91	10,46	11,30	0	91	25,44
10. ORTHOGRAPHIE D'USAGE	8,72	6,67	6,99	0	41	17,19
30. GRAMMAIRE: accord du nom, de l'adjectif, du pronom et du déterminant	6,96	5,55	6,92	0	74	13,72
60. SYNTAXE: ordre et emploi des mots	3,64	2,61	3,62	0	27	7,17
40. GRAMMAIRE: homophones	3,22	2,18	3,41	0	19	6,35
72. SÉMANTIQUE: impropriétés semantiques	0,95	0,55	1,27	0	7	1,87
71. LEXIQUE: anglicismes	0,07	0,03	0,41	0	6	0,14
TOTAL	50,74	43,90	31,88	2	189	100,00

Nous allons présenter en détail le tableau ci-dessus. Comme les autres tableaux sont présentés sous le même format, ils devront être lus de la même manière.

La lecture du tableau 4.2 nous indique qu'en moyenne les copies comprenaient 50,74 erreurs. La médiane signifie que la moitié des élèves ont fait plus de 43,90 erreurs et que l'autre moitié en ont fait moins de 43,90. L'écart-type nous donne une idée de la dispersion des résultats: selon la loi normale de probabilité, 68% des élèves du centre ont fait 50,74 erreurs plus ou moins 31,88, c'est-à-dire qu'ils ont commis entre 18,86 et 82,62 erreurs. Les minimum et maximum confirment cette dispersion puisque le minimum d'erreurs est de 2 alors que le maximum se situe à 189. La dernière colonne fournit le pourcentage que chacune des catégories représente par rapport au nombre total d'erreurs.

A part la grande variété entre les moyennes, nous pouvons observer aussi qu'il y a une grande dispersion dans la répartition des erreurs tel qu'indiqué par les valeurs des écarts-types.

La ponctuation est la catégorie où les élèves commettent le plus d'erreurs. Cette faiblesse au niveau de la ponctuation avait été décelée avec la grille de correction du test de production écrite (Tableau 3.1). Nous verrons plus loin où se concentrent ces erreurs de ponctuation.

Parmi les cas de l'orthographe grammaticale, c'est le verbe qui cause le plus de difficulté aux élèves puisque ceux-ci font en moyenne 12,91 erreurs de ce type. Il est suivi d'assez loin (6,96 erreurs) par tous les cas d'accord du nom, de l'adjectif, du pronom et du déterminant.

Quant à l'orthographe d'usage, les élèves commettent en moyenne 8,72 erreurs. Ce nombre moins élevé d'erreurs peut s'expliquer par le recours assez fréquent au dictionnaire comme outil de référence. On peut penser que les élèves le consultent plus naturellement pour vérifier l'orthographe d'usage que pour vérifier les conjugaisons ou les accords.

En outre, nous remarquons un nombre moins élevé d'erreurs de syntaxe, de sémantique ou de lexique; cela pourrait vouloir dire que ces éléments de la langue causent peu de problèmes aux élèves. Au plan sémantique, les situations proposées étaient assez larges pour que les élèves utilisent des termes qui leur étaient connus. Le peu d'erreurs au niveau des anglicismes révèle que les élèves n'en font peut-être pas autant que nous serions porté à le croire. Soulignons toutefois que, s'il est facile de déceler les anglicismes lexicaux, il est plus difficile d'identifier les anglicismes syntaxiques. A notre avis, si la correction avait été faite par des personnes entraînées à détecter les anglicismes, il y a lieu de croire que le nombre d'anglicismes aurait été un peu plus élevé.

Si nous regroupons les catégories appelées traditionnellement "fautes d'orthographe" c'est-à-dire "grammaire" (verbes, accords, homophones) et "orthographe d'usage", nous constatons que les élèves font en moyenne 31,81 erreurs et que ces erreurs représentent les trois cinquièmes de toutes les erreurs. Voilà donc des pistes pour orienter les efforts des enseignants et des élèves. Soulignons toutefois que l'identification des grandes catégories d'erreurs les plus fréquentes n'est pas suffisante pour une action pédagogique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant ou pour une prise en charge par chaque élève.

Nous reprenons dans les tableaux qui suivent chacune des catégories déjà présentées et nous ajoutons leurs sous-catégories accompagnées des mêmes statistiques que celles qui ont été fournies au tableau 4.2.

4.4.4 La répartition des erreurs par sous-catégorie

a) orthographe d'usage

TABLEAU 4.3 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie ORTHOGRAPHE D'USAGE présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
OR 11 GRAPHEME	6,79	5,26	5,74	0	38	77,87
OR 13 LIAISON ECRITE: apostrophe, trait d'union	0,90	0,64	1,33	0	7	10,32
OR 12 MAJUSCULE: nom commun, adjectif, nom propre	0,54	0,17	1,27	0	9	6,19
OR 14 LANGAGE ORAL: mauvaise influence de l'oral	0,28	0,13	0,62	0	4	3,21
OR 15 AUTRES: signes mathématiques, phonème oral	0,21	0,07	0,78	0	8	2,41
TOTAL	8,72					100,00

Près de quatre erreurs sur cinq (78%) de toutes les erreurs d'orthographe d'usage sont des erreurs de graphème. Un usage plus régulier et plus efficace du dictionnaire pourrait contribuer à les réduire de façon appréciable.

Plusieurs erreurs au niveau de l'apostrophe révèlent que les élèves ne semblent pas connaître les règles élémentaires de l'élision. L'influence de l'anglais pourrait expliquer les erreurs au niveau de la majuscule parce que nous remarquons parfois un usage de la majuscule là où l'anglais l'emploie. (Ex: "Cette histoire se déroule dans un cours de Français"). Assez souvent, les noms propres ne sont pas marqués par la majuscule. Pour d'autres erreurs, on ne peut penser qu'à l'inattention (Ex: "se poser sur le Toit du laboratoire"). La présence de mots qui ont subi une mauvaise influence de l'oral et de signes mathématiques nous portent à croire que certains élèves n'ont pas conscience du caractère spécifique de l'écrit.

b) grammaire: verbe

TABLEAU 4.4 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (verbe) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
GR 24 ACCORD DU VERBE	5,52	4,11	6,73	0	76	42,76
GR 23 ACCORD DU PARTICIPE PASSE	2,97	1,78	5,59	0	70	23,00
GR 21 EMPLOI DES TEMPS	1,84	0,94	2,67	0	20	14,25
GR 22 EMPLOI DES MODES	1,47	0,87	1,85	0	9	11,39
GR 26 BARBARISME DE CONJUGAISON	0,80	0,34	1,37	0	9	6,20
GR 25 EMPLOI DE L'AUXILIAIRE	0,31	0,12	0,79	0	6	2,40
TOTAL	12,91					100,00

Les élèves font en moyenne 5,52 erreurs d'accord du verbe, ce qui représente 43% des erreurs reliées au verbe. Nous avons remarqué particulièrement les faits suivants:

- lorsqu'il y a plusieurs noms, le verbe n'est pas accordé;
- les élèves semblent accorder le verbe avec le mot le plus près;
- il y a beaucoup d'erreurs pour les terminaisons du passé simple à la troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel;
- plusieurs confusions se sont produites dans les terminaisons grammaticales; on y rencontre des erreurs fréquentes avec le pronom "tu".

L'accord du participe passé représente quant à lui 23% des erreurs de cette catégorie. Nous constatons un plus grand nombre d'erreurs pour le participe passé employé avec être mais c'est celui qui est le plus utilisé par les élèves. Proportionnellement à leur emploi, les élèves semblent faire autant d'erreurs pour le participe passé employé seul, avec être ou avec avoir. En lisant les textes d'élèves, nous nous rendons compte que ceux-ci utilisent les formes les plus fréquentes dont l'accord est régi par les règles générales. Par exemple, "tout le mode avait accepter"; "tout les dégât étaient fait_"; "rendu_ à l'extrémité du bois, les jeunes...".

Les erreurs relatives aux participes passés en "é" et les erreurs dans l'emploi des modes pour les verbes en "er" montrent que les élèves confondent ces deux terminaisons et ne semblent pas connaître les règles qui régissent ces deux catégories. Les élèves semblent aussi mal connaître l'infinitif puisqu'ils vont utiliser une terminaison en "é" ou "ez", autant après une préposition qu'après un autre verbe (Ex. "Il faut le recherché dit le chef"; "les gardes se mirent en position de tirez "). De plus, plusieurs infinitifs sont "accordés" soit à l'aide d'un "s" ou de "nt" (Ex. "et lui prendre quelques bijoux et ensuite les revendres"; "Deux jours plus tard il devaient conparaitrent devant un juge"). Rappelons que les erreurs relatives à l'emploi des modes constituent 11,39% des erreurs de la catégorie "verbe".

La concordance des temps n'est pas complètement maîtrisée par les élèves puisqu'ils font en moyenne 1,84 erreur. La plupart d'entre eux ont écrit leur texte au passé, ce qui est assez exigeant au niveau de la concordance des temps. Nous avons souvent constaté la présence de verbes au temps présent et ce, à l'intérieur d'une phrase qui est au passé(Ex. "il courue vers sa moto mais le gardien le ratrape"; "La première équipe se mit à frappé par terre et l'autre lance de l'eau"). On peut se demander si

c'est une mauvaise connaissance des formes du passé simple qui entraîne un tel nombre d'erreurs dans l'emploi du temps.

Les erreurs concernant les barbarismes de conjugaison rejoignent cette question puisque beaucoup d'erreurs se rapportent au passé simple; plusieurs élèves généralisent la terminaison en "a"(Ex. "Le bijoutier ouvra sa bijouterie"; "Finalement on éteigna!; Stéphane lui faisa un signe"). Ces erreurs ne constituent toutefois que 0,20% des erreurs rattachées au verbe.

Les erreurs dans le choix de l'auxiliaire ne représentent que 2,40% des erreurs de la catégorie "verbe". Les erreurs les plus fréquentes se retrouvent dans l'emploi de l'auxiliaire "être" avec les verbes paraître, partir, rentrer, arriver, venir, etc. (Ex. "Cet animal avait entrer et avait commencer").

Encore une fois, le langage parlé paraît amener les élèves à faire des erreurs à l'écrit(Ex. "Quand ils sont entendu votre pas").

c) grammaire: accord du nom, de l'adjectif, du pronom et du déterminant

TABLEAU 4.5 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (noms, adjectifs, pronoms, déterminants) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
GR 31 ACCORD DU NOM	2,78	1,77	4,01	0	50	39,94
GR 38 ACCORD DU DÉTERMINANT	1,50	1,16	1,56	0	8	21,55
GR 34 ACCORD DE L'ADJECTIF	1,48	1,04	1,69	0	9	21,27
GR 36 ACCORD DU PRONOM	1,20	0,54	3,48	0	60	17,24
TOTAL	6,96					100,00

C'est par rapport à la catégorie du nom que les élèves font le plus d'erreurs d'accord, soit en moyenne 2,78 erreurs, ce qui représente 40% des erreurs de cette catégorie. Les erreurs les plus nombreuses concernent la règle générale surtout(Ex. "Nous avons peur de sortir de nos tente_"). On constate aussi beaucoup de cas où l'élève met un "s" au singulier(Ex. "Le premier garçons entre dans le magasin"). Dans plusieurs cas, le nom précédé d'un nombre ne porte pas la marque du pluriel (Ex. "Deux jour_ plus tard autour du feux"). De la même façon, le nom complément d'un nom collectif n'est pas mis au pluriel(Ex. "Une meute de loup aboie loin de là").

En moyenne, les élèves font 1,50 erreur d'accord du déterminant. Il y a peu d'erreurs de genre avec le - la - un - une. Elles se situent davantage avec "cet/cette", "tout/tous"(Ex. "Suzie, va dans cet_ direction"; "Tout les jeunes font une chaines").

Dans le cas de l'adjectif, c'est l'application de la règle générale, pour le nombre surtout, qui contribue à donner une moyenne 1,48 erreur d'accord de l'adjectif.

Les erreurs relatives à l'accord du pronom sont peu nombreuses, 1,20 erreur en moyenne, et elles proviennent surtout des pronoms personnels il/ils, elle/elles et leur(Ex. "Va couper dans les bois de peur qu'il revienent"; "leurs parents sursautèrent et leurs demandèrent ...").

Pour toutes les sous-catégories, nous constatons que les élèves trébuchent sur des cas assez simples où l'application de la règle générale d'accord est suffisante, qu'ils utilisent peu les cas d'exception et que les structures syntaxiques ne semblent pas causer de difficulté majeure.

d) grammaire - homophones

TABLEAU 4.6 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie GRAMMAIRE (homophones) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
HOM 40 A/À	1,04	0,43	1,64	0	9	32,30
HOM 41 SE/CE	0,46	0,24	0,78	0	4	14,29
HOM 42 SES/CES/C'EST/ S'EST/SAIT	0,43	0,22	0,76	0	4	13,35
HOM 49 AUTRES HOMOPHONES: PEUT/PEU/PEUX: SANS/S'EN: ETC.	0,43	0,20	0,83	0	5	13,35
HOM 44 ON/ONT	0,28	0,10	0,88	0	9	8,70
HOM 47 LA/LÀ/L'A	0,17	0,06	0,68	0	9	5,28
HOM 48 OU/OÙ	0,17	0,09	0,43	0	2	5,28
HOM 45 SUN/SONT	0,09	0,04	0,32	0	2	2,80
HOM 43 MES/MAIS/MET/METS	0,08	0,02	0,43	0	5	2,48
HOM 46 ÇA/SA	0,07	0,03	0,31	0	2	2,17
TOTAL	3,22					100,00

Malgré la difficulté qu'ils représentent, les homophones n'entraînent qu'une moyenne de 3,22 erreurs ce qui signifie 6,35% de l'ensemble des erreurs. La sous-catégorie A/À représente à elle seule 32,20% des erreurs de cette catégorie. Le nombre d'erreurs dans une sous-catégorie dépend en grande partie des mots que les élèves choisissent. Toutefois, nous pouvons penser que les verbes "a, ont, sont, c'est" ont une incidence assez grande dans les textes des élèves; malgré cela leur nombre moyen d'erreurs varie de façon significative. Même si le nombre moyen d'erreurs est peu élevé pour cette catégorie, il serait hasardeux de conclure que les élèves maîtrisent les homophones puisque nous n'avons pas de données quant à leur fréquence d'utilisation.

e) syntaxe: ordre et emploi des mots

TABLEAU 4.7 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie SYNTAXE (ordre et emploi des mots) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
SYN S1 ABSENCE D'UN ÉLÉMENT	1,05	0,61	1,53	0	9	28,85
SYN S4 EMPLOI DE LA PRÉPOSITION	0,69	0,35	1,10	0	9	18,96
SYN S3 EMPLOI DU SUBSTITUT	0,56	0,27	0,99	0	7	15,38
SYN S2 ORDRE DES MOTS	0,51	0,26	0,94	0	8	14,01
SYN S6 EMPLOI DE L'ADVERBE	0,49	0,23	0,90	0	6	13,46
SYN S5 EMPLOI DE LA CONJONCTION	0,34	0,15	0,78	0	6	9,34
TOTAL	3,64					100,00

Signalons au départ que les erreurs de syntaxe se retrouvent surtout chez les élèves qui semblent les plus faibles, particulièrement pour les erreurs relatives à l'ordre des mots ou à la construction des phrases. Les phrases très longues entraînent aussi des erreurs de syntaxe plus fréquentes. Les erreurs rattachées à chacune des sous-catégories sont peu nombreuses; toutefois nous avons fait quelques observations:

- l'absence d'un élément dans la phrase semble être due à un oubli ou à de l'inattention; rappelons que les élèves n'avaient que 90 minutes pour créer leur récit, le rédiger et écrire la copie finale;

- les erreurs au niveau du substitut sont dues aux référents non clairement identifiés; on constate aussi des difficultés dans l'emploi du pronom "y";
- les élèves omettent souvent le "ne" dans la locution adverbiale "ne...pas".

f) syntaxe: ponctuation

TABLEAU 4.8 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs par copie pour la catégorie SYNTAXE (ponctuation) présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par sous-catégorie (404 élèves)

Sous-catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs de la catégorie
PON 63 VIRGULE	6,42	5,14	5,84	0	60	44,99
PON 62 POINT	3,25	1,82	4,45	0	40	22,78
PON 67 GUILLEMETS	1,71	0,37	4,85	0	76	11,98
PON 61 MAJUSCULE	1,00	0,31	2,07	0	20	7,01
PON 66 DEUX-POINTS	0,91	0,32	1,63	0	9	6,38
PON 64 POINT D'INTERROGATION	0,50	0,18	1,14	0	8	3,50
PON 65 POINT D'EXCLAMATION	0,25	0,10	0,75	0	8	1,75
PON 68 TIRET	0,16	0,04	0,80	0	9	1,12
PON 69 AUTRES SIGNES: ; ( ) ...	0,07	0,03	0,29	0	2	0,49
TOTAL	14,27					100,00

L'examen du tableau 4.8 nous révèle que la virgule et le point représentent près de 68% des erreurs reliées à la ponctuation. Les élèves semblent souvent confondre ces deux signes de ponctuation et ne pas comprendre le

rôle spécifique de chacun. La virgule est utilisée régulièrement dans les énumérations, toutefois les élèves ont tendance à répéter la conjonction "et" plutôt que d'employer la virgule. Dans le cas du complément circonstanciel placé en début de phrase, la virgule est souvent absente(Ex. "dans un vieu manoir que tout le monde croyait hanté _ il y avait..."). En outre, on retrouve, à tort, la virgule entre le sujet et le verbe ou entre le verbe et le complément(Ex. 'Et enfin l'équipe de Jean, arrive à la grotte").

Les élèves font souvent parler leurs personnages mais ils ne maîtrisent pas tous les signes de ponctuation reliés aux dialogues; ainsi, les guillemets, les deux points et le tiret constituent près de 20% des erreurs de ponctuation. Les élèves confondent parfois le point d'interrogation et le point d'exclamation(Ex. "Martin où est-tu!").

g) lexique et sémantique

Les deux catégories ne comprenaient pas de sous-catégories d'erreurs. Elles ne représentent que 2% de l'ensemble des erreurs et nous n'avons pas décelé de tendances particulières. Les anglicismes que nous avons relevés étaient surtout d'origine lexicale.

4.4.5 Les erreurs de transcription

Rappelons que les élèves qui avaient choisi la première situation (début d'un récit à compléter) devaient retranscrire un court texte de trois phrases qui comprenait 39 mots et comportait deux paragraphes. Les erreurs de transcription ont été enregistrées sur une grille spécifique. Nous avons identifié des erreurs

d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale et de marque de paragraphe. Seuls les élèves qui ont choisi la situation 1 faisaient partie de ce sous-échantillon; ceux-ci étaient au nombre de 259, soit 64,1% de notre échantillon de 404 élèves. Le tableau suivant fournit les statistiques concernant les erreurs de transcription.

TABLEAU 4.9 Statistiques concernant le nombre moyen d'erreurs de transcription par copie de la situation 1 présenté en ordre décroissant selon le nombre d'erreurs par catégorie (259 élèves)

Catégories d'erreurs	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Pourcentage par rapport au total d'erreurs
ORTHOGRAPHE D'USAGE	0,70	0,33	1,14	0	7	48,28
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	0,61	0,28	1,15	0	9	42,07
MARQUE DE PARAGRAPHE	0,14	0,08	0,38	0	1	9,65
TOTAL	1,45	0,93	1,92	0	13	100,00

Même si les moyennes ne sont pas élevées, nous pouvons nous demander si elles sont acceptables, compte tenu que les élèves n'avaient que 39 mots à copier. De plus, comment peut-on expliquer que 62,2% des élèves commettent au moins une erreur de transcription? Les élèves sont-ils habitués à la "copie parfaite"? Observent-ils suffisamment? Ont-ils une technique de copie ou transcrivent-ils des mots et des syllabes sans souci du sens ou de la structure syntaxique? Voilà un bon nombre de questions sans réponses!

Bien que la copie parfaite ne fasse pas partie des objectifs du secondaire, nous pouvons cependant nous demander si cette habileté ne serait pas hautement désirable. Dans l'affirmative, il faudrait réfléchir sur la façon de motiver les élèves à copier un texte sans erreurs et sur les techniques à leur faire acquérir en ce sens.

4.5 COMPARAISON AVEC D'AUTRES ÉTUDES

Nous pouvons difficilement comparer les moyennes ou les erreurs totales de notre étude avec celles de l'étude de Simard et al. ou celles de Bureau parce que, d'une part, les travaux de Simard se sont centrés sur l'orthographe grammaticale et ne tenaient pas compte de l'orthographe d'usage, de la syntaxe (sauf la ponctuation), du lexique et de la sémantique, et que, d'autre part, l'étude de Bureau avait omis la ponctuation.

Par contre, si nous enlevons la catégorie "ponctuation" et que nous comparons nos résultats avec ceux de Bureau nous constatons que les élèves de notre échantillon ont fait en moyenne moins d'erreurs: 36,47 erreurs par rapport à 48,20. La différence du nombre moyen d'erreurs pour la catégorie orthographe d'usage est assez marquée; elle pourrait s'expliquer par le fait que les élèves avaient droit aux outils de référence lors de nos tests alors que ce n'était pas le cas en 1975.

Les travaux de Simard font ressortir de multiples erreurs au plan de la ponctuation et particulièrement dans le cas de la virgule, ce qui a été corroboré par notre propre étude. En somme, les trois études confirment des difficultés marquées concernant le verbe: accord, participe passé, emploi des modes et des temps, conjugaisons.

Les résultats que nous avons obtenus vont donc dans le même sens que des études semblables. Ils ont en plus l'avantage de provenir d'un échantillon d'élèves représentatif de la population étudiante de 2e secondaire. Ils permettent donc une certaine généralisation pour dresser le portrait de l'habileté des élèves à respecter les contraintes de la langue écrite.

CONCLUSION

Les chiffres des différents tableaux de ce chapitre, particulièrement ceux du tableau 4.2, confirment que les élèves font beaucoup d'erreurs lorsqu'ils écrivent: une moyenne de 50,7 erreurs pour un texte qui compte en moyenne 317 mots. L'analyse détaillée que nous avons menée a permis d'identifier les aspects de la langue qui causent le plus de difficultés aux élèves: la ponctuation, le verbe, l'orthographe d'usage et les accords du nom, de l'adjectif, du pronom ou du déterminant. Ces catégories représentent 85% du total des erreurs.

Ces données devraient fournir des pistes aux enseignantes et aux enseignants afin qu'ils orientent de façon plus efficace leurs interventions auprès des élèves. L'examen des sous-catégories fournit des pistes supplémentaires; les élèves eux-mêmes pourraient, à l'aide de ces sous-catégories, améliorer la qualité de leur objectivation sur leurs textes dans le but de réduire au minimum les erreurs les plus fréquentes.

Par ailleurs, tous ces résultats nous amènent à nous interroger sur l'enseignement de la langue écrite. Cet enseignement est-il trop théorique? Est-il rattaché à des pratiques significatives? Les élèves écrivent-ils assez souvent afin de développer des automatismes face à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale? Savent-ils utiliser les outils de référence que sont le dictionnaire et la grammaire? Les consultent-ils de façon régulière et efficace? Est-ce que les grammaires qui sont à la disposition des élèves aident vraiment ces derniers à corriger leurs erreurs? Les élèves ont-ils une attitude positive face à la langue écrite? Accordent-ils de l'importance à écrire avec le moins d'erreurs possible?

Comme nous n'avons pas de données concernant l'enseignement, les pratiques des élèves, leurs habitudes et leur attitude face à la langue, nous ne pouvons que formuler des questions. Il faudra vérifier dans quelques années si les principes énumérés dans le programme ont eu des effets significatifs chez les élèves puisque ces derniers doivent avoir des pratiques de production écrite répétées et significatives et, au besoin, acquérir les connaissances nécessaires qui feront d'eux de bons scripteurs.

CHAPITRE 5: LE TEST 226 107

COMPRÉHENSION ÉCRITE: LIRE UN RÉCIT D'AVENTURES....

5.1 DESCRIPTION DU TEST

5.1.1 L'objectif évalué

Ce test de compréhension écrite visait à évaluer l'objectif suivant tiré du programme de 1re secondaire: "Lire un récit d'aventures, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours."[1]

Nous avons retenu l'objectif de 1re secondaire plutôt que celui de 2e secondaire "Lire un court roman d'aventures ou de science-fiction...." parce que le choix du récit d'aventures rendait plus facile l'administration du test en termes de durée. Toutefois, les rédacteurs de l'épreuve ont tenu compte qu'ils s'adressaient à des élèves de 2e secondaire et ils ont élaboré le questionnement en conséquence.

5.1.2 L'instrument de mesure

Le programme de français au secondaire étant centré sur la communication, nous avons voulu que ce principe soit respecté lors de l'évaluation. Nous avons donc proposé aux élèves un projet qui s'apparentait à une pratique réelle de communication.

---

1. Programme d'études, Français langue maternelle, 1re secondaire, Formation générale, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, février 1981, page 34.

La situation d'évaluation comprenait:

a) une mise en situation qui présentait aux élèves un projet de communication et leur proposait une intention de lecture. Il s'agissait de la lettre d'une personne chargée de préparer le scénario d'un film à partir d'un récit d'aventures et qui demandait la collaboration des élèves. On invitait donc les élèves à lire le récit proposé en s'imaginant comment il pourrait être porté à l'écran. On trouvera à l'annexe 3a une copie de cette lettre;

b) un récit d'aventures intitulé "Par une nuit d'été" et présenté sous la forme d'un livret de douze pages. Ce récit a été écrit par l'écrivain québécois Robert Soulières. Il comprenait 2605 mots et les phrases comptaient en moyenne 9,6 mots. Ce récit se trouve à l'annexe 3b;

c) un ensemble de trente-six tâches ou questions reliées au projet initial de préparer le scénario d'un film à partir du récit et regroupées sous différents aspects: les personnages, les lieux, le décor, l'action, les dialogues ainsi que le lexique. Ces tâches et questions se retrouvent aux annexes 3c et 3d.

Pour élaborer le questionnement, nous avons tenu compte du projet de communication, des particularités du récit "Par une nuit d'été", de l'objectif terminal ainsi que des niveaux de lecture. Nous nous étions donné comme balises

de questionner au regard de chacune des rubriques de la situation de communication, du fonctionnement des discours et du fonctionnement de la langue.

Après avoir examiné diverses taxonomies de compréhension[1], nous avons choisi de retenir trois niveaux de lecture: la lecture explicite, la lecture implicite et la lecture critique. On trouvera au tableau 5.1 la répartition des questions selon les rubriques et les manifestations qui précisent l'objectif terminal visé du programme ainsi qu'au regard des niveaux de compréhension. Les questions encerclées se retrouvent dans plus d'une manifestation.

1. MALTAIS, Marcel, Le questionnement de textes et les taxonomies de compréhension, PPMF-Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Juin 1981.

TABLEAU 5.1 Répartition des questions selon les manifestations reliées à l'objectif terminal et les niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....

	RUBRIQUES/MANIFESTATIONS \ NIVEAU DE COMPRÉHENSION	Explicite	Implicite	Critique
situation de communication	INTENTION 1. identifier les personnages, événements, lieux, objets qui constituent l'univers fictif créé par l'auteur	1 - (12)	9a - (9b) 10 - (12)	
	2. identifier les caractéristiques qui rendent vraisemblables les personnages, les événements, les lieux et les objets	(7)	3 - 5a - 6b (7) - 11 a et b	
	3. exprimer ce qu'il pense des personnages et des situations que ceux-ci vivent			
	RAPPORTS 1. dire ce que rappelent ou évoquent les personnages, les lieux, les actions, les événements, les objets mentionnés dans le récit		(9b)	
	2. identifier l'émetteur		4 a et b	
	3. identifier parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce récit			
fonctionnement des discours	DISCOURS NARRATIFS-DESCRIPTIFS 1. dégager les principales actions du discours	22	(13) - 14	
	2. identifier les situations qui représentent un danger ou une menace pour les personnages	20 - (21a) - 21b	(21a)	21c
	3. dire si les actions sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées	(18)		
	4. identifier les passages qui décrivent des personnages, des lieux ou des objets	5b - 6a - 19		
	5. distinguer les parties dialoguées des parties narratives	(16)		
	6. identifier qui prononce chacune des paroles rapportées dans les dialogues	(18)	(18) - 23 - 24	
	7. distinguer les personnages principaux des personnages secondaires	2		
	8. identifier, parmi les caractéristiques des personnages principaux, celles qui annoncent ou influencent le déroulement des actions	15	(16) - 17	
	9. identifier, dans un extrait approprié, l'ordre retenu pour décrire un personnage, un objet, un lieu			
fonctionnement de la langue	LEXIQUE 1. expliciter le sens de la majorité des mots en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication		8 a b c	
	SYNTAXE 1. identifier les phrases qui servent à affirmer ou nier des faits, à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler...			
	2. identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne		25 - 26 - 27	
	3. identifier dans certaines phrases les mots qui désignent l'agent de l'action			
	4. identifier les mots exprimant les circonstances de temps, de lieu, de cause ou de		(13)	

5.1.3 Les types de questions

Différents types de questions ont été présentés aux élèves. Le tableau 5.2 fournit ces types de questions ainsi que les questions du test qui s'y rapportent.

TABLEAU 5.2 Répartition des questions selon les types de questions pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....

Types de questions	Numéros des questions qui s'y rattachent	Nombre total de questions
Questions ouvertes à réponse courte où on précise à l'élève la nature de la réponse et le nombre d'éléments attendus	1-2-6a-6b-7-8c-10-11a-12 14-16-17-18-19-21a-21b-22	17
Questions à choix multiple: 4,5 ou 6 choix de réponses	3-5a-8a-8b-13-15-23-24-25 26-27	11
Questions de type oui ou non	4a-9a	2
Questions ouvertes où on demande à l'élève de justifier sa réponse	4b-5b-9b-11b-20-21c	6
TOTAL		36

5.1.4 La grille de compilation et de correction

a) La préparation de la grille de compilation et de correction

La grille de compilation a été préparée par une équipe de correctrices et par la responsable du dossier. Le travail a été effectué de la façon suivante:

- un échantillon de soixante (60) copies a été tiré au hasard de l'ensemble des écoles;

- chacune des réponses a été analysée par les membres de l'équipe pour en dégager les constantes. Des catégories de réponses ont été établies en tenant compte de la formulation des réponses de façon à rendre justice aux élèves;

- les catégories de réponses ainsi obtenues ont été mises en relation avec celles qui figuraient dans la grille de compilation de la forme expérimentale (mai 1983).

b) La validation de la grille de compilation et de correction

La validation de la grille de compilation s'est faite en trois étapes:

1. Session de formation à l'intention des quatre correctrices, animée par la responsable du dossier; cette session devait permettre aux correctrices de se familiariser avec la grille de correction et de s'en donner une compréhension univoque.

2. Précorrection d un échantillon de vingt (20) copies effectuée par tous les membres de l'équipe et par la responsable du dossier.

3. Retour sur la précorrection: mise en commun de la compilation et discussion sur les différentes interprétations des réponses faites par les correctrices afin d'éviter que ne s'insèrent des biais dans la correction future.

c) Le nombre de points alloués

À chacune des trente-six tâches ou questions, nous avons attribué une pondération d'un, de deux ou de trois points pour un total de cent points. Dans l'ensemble, la majorité des questions valait trois points. Les tableaux 5.3 et 5.4 donnent le portrait de la répartition des points en fonction des rubriques et des niveaux de compréhension.

TABLEAU: 5.3 Répartition des points en fonction des rubriques pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....

Rubriques	Nombre de questions	Nombre de points accordés
Situation de communication	13	32
Fonctionnement des discours	17	48
Fonctionnement de la langue	7	20
TOTAL	37[1]	100

1. Une question appartenait à deux rubriques.

On remarque que seulement 20% des points sont accordés aux questions relatives au fonctionnement de la langue. Le lexique et la syntaxe ont aussi été évalués indirectement par les autres questions sur le texte. Toutefois, nous souhaitions avoir des informations précises concernant le lexique et la syntaxe. Les questions qui ont été formulées au regard de ces rubriques avaient un lien avec le projet de communication.

TABLEAU 5.4 Répartition des points en fonction des niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....

Niveaux de compréhension	Nombre de questions	Nombre de points accordés
Lecture explicite	14	34
Lecture implicite	26	63
Lecture critique	1	3
TOTAL	41[1]	100

1. Cinq questions faisaient appel à la fois à la lecture explicite et à la lecture implicite.

Nous avons mis l'accent sur la lecture implicite parce qu'il nous semblait qu'en 2e secondaire, les élèves devaient dépasser la simple lecture littérale et qu'ils devaient aller chercher le contenu implicite d'un texte.

5.1.5 La fidélité du test

L'alpha de Cronbach, estimé conservateur de la fidélité d'un test, est 0,82 pour ce test concernant le récit d'aventures. Le test a donc un niveau de fidélité raisonnablement élevé.

5.2 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous présenterons d'abord les résultats pour le test entier, puis par rubrique et enfin par type de questions afin de dégager progressivement, s'il y a lieu, quels sont les points forts et les points faibles des élèves au regard de leur habileté à lire un récit d'aventures.

5.2.1 Les résultats pour le test

a) La moyenne

La moyenne obtenue est de 62,64 sur 100,avec un écart-type de 15,95. La médiane se situe à 64,46, ce qui signifie qu'il y a la moitié des élèves au-dessus et au-dessous de ce score.

Ces données nous fournissent un résultat moyen qui semble acceptable mais elles ne nous indiquent pas où se situent les forces et les faiblesses des élèves. Nous examinerons maintenant les résultats par rubrique afin de rassembler des informations pertinentes.

b) Les fréquences

Nous avons regroupé les résultats en quinze catégories d'intervalle égal à 5, sauf les deux catégories extrêmes. Le tableau 5.5 fournit ces résultats.

TABLEAU 5.5 Fréquences des résultats globaux par catégorie pour le test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures.... (2057 élèves)

Catégories de résultats bruts	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
de 0 à 29	77	3,74	100,00
de 30 à 34	42	2,04	96,26
de 35 à 39	60	2,92	94,22
de 40 à 44	114	5,54	91,30
de 45 à 49	133	6,47	85,76
de 50 à 54	167	8,12	79,29
de 55 à 59	191	9,28	71,17
de 60 à 64	222	10,79	61,89
de 65 à 69	266	12,93	51,10
de 70 à 74	254	12,35	38,17
de 75 à 79	232	11,28	25,82
de 80 à 84	190	9,24	14,54
de 85 à 89	82	3,99	5,30
de 90 à 94	27	1,31	1,31
de 95 à 100	0	0,00	0,00
TOTAL	2057	100,00	0,00

Nous remarquons que les deux tiers des élèves se retrouvent entre les scores 55 et 84. Ce tableau sera utile lorsque nous examinerons les conséquences d'un seuil de réussite.

5.2.2 Les résultats pour la situation de communication

a) La moyenne pour chaque rubrique

Examinons le tableau 5.6 qui nous donne la moyenne pour la situation de communication et pour les rubriques "intention de communication " et "rapports". La dernière ligne représente l'ensemble de la situation de communication.

TABLEAU 5.6 Moyenne pour chacune des rubriques de la situation de communication du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures ....(2057 élèves)

Rubriques	Maximum	Moyenne	Écart-type	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100
Intention de communication	27	16,40	4,46	60,74	16,51
Rapports émetteur/ récepteur/référent	5	3,06	1,78	61,20	35,60
SITUATION DE COMMUNICATION(total)	32	19,46	5,28	60,81	16,50

Nous observons que la moyenne pour la situation de communication (60,81) est légèrement inférieure à la moyenne obtenue pour le test entier (62,64).

b) Le pourcentage de réussite par question

Les questions sont regroupées par manifestation et présentées dans l'ordre où elles apparaissent au tableau 5.1. Le lecteur ou la lectrice qui voudra faire une analyse plus détaillée consultera le cahier de l'élève, la grille de compilation et de correction ainsi que la répartition des réponses selon les catégories de la grille de compilation. Ces documents se trouvent aux annexes 3C, 3E et 3F.

Le tableau 5.7 présente le pourcentage de réussite des questions reliées à l'intention de communication alors que le tableau 5.8 présente les questions qui concernent les rapports émetteur/récepteur. Des commentaires seront donnés à la suite des deux tableaux.

TABLEAU 5.7 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée à l'intention de communication du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à la rubrique de l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite
1. Identifier les personnages, les événements, les lieux et les objets qui constituent le monde fictif créé par l'auteur.	1	86,49
	9a	70,64
	9b	46,96
	10	78,32
	12	22,99
2. Identifier les caractéristiques qui rendent vraisemblables les personnages, les événements, les lieux et les objets du récit.	3	62,42
	5a	72,78
	6b	59,60
	7	70,68
	11a	73,21
	11b	19,69

TABLEAU 5.8 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée aux rapports émetteur/récepteur du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à la rubrique de l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite
1. Dire ce que rappellent ou évoquent les personnages, les événements ou les objets mentionnés dans le récit.	9b	46,96
2. Identifier l'émetteur.	4a	85,03
	4b	58,00

c) Commentaires

Nous remarquons que beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés à justifier leurs réponses ou à trouver des indices précis tirés du texte. Par exemple, à la question 11b, on leur demandait de donner un indice que le texte fournissait sur le temps qu'il faisait. Nous nous rendons compte qu'il est important de demander aux élèves de justifier leur réponse parce que, de cette façon, nous pouvons mieux cerner des interprétations différentes de la nôtre et qui seraient tout aussi acceptables. C'est le cas pour les questions 9b, 5a et 4b.

Lorsqu'on demande aux élèves un nombre précis d'éléments tels que trois lieux, cinq éléments de décor ou trois qualités, la majorité d'entre eux donnent le nombre indiqué sauf que les éléments fournis sont souvent redondants, synonymes ou inappropriés pour l'épisode. Les élèves ne semblent pas objectiver leurs réponses ou considérer les liens existant entre elles. Ceci est également le cas pour la question 12.

Nous avons aussi constaté que plusieurs élèves manquent de vocabulaire précis pour exprimer certaines réalités. Par exemple, à la question 6b, nous avons trouvé des sentiments d'"inconfiance", de "non rassuration", de "non confiance", de "non confort". Il nous paraît évident que ces élèves auraient réussi une question à choix de réponses; toutefois, nous n'aurions pas pu identifier leur faiblesse au plan du lexique. Mentionnons une autre remarque d'ordre lexical: environ 10% des élèves ont confondu, à la question 11, la notion de température et celle de temporalité. Ainsi, lorsqu'on a demandé "quel temps devra-t-il faire...?", certains ont répondu: "5 heures; le soir; l'après-midi; etc."

Le réel traité étant très proche du vécu des élèves, certains d'entre eux ont eu tendance à répondre d'après leur référent plutôt que d'après le texte même si cela leur avait été spécifié de façon très claire. A titre d'exemple, à la question 7 où on demande des qualités importantes que doivent avoir des auto-stoppeurs, plusieurs élèves répondent d'après leur expérience et non d'après le texte: "ne pas être drogué"; "ne pas faire les fous".

5.2.3 Les résultats pour le fonctionnement des discours

a) La moyenne

La moyenne pour le fonctionnement des discours est de 30,41 sur un maximum de 48 points, avec un écart-type de 8,87; sur 100, cela représente une moyenne de 63,35 et un écart-type de 18,48.

Cette moyenne est légèrement plus élevée que celle qui a été obtenue au test entier (62,64%). Par contre, si nous la comparons à la moyenne du fonctionnement des discours du test de production écrite qui est de 73,30%, nous remarquons que les élèves semblent moins habiles à saisir l'organisation du discours et sa structure qu'à structurer leur propre récit quant aux indices de temps ou aux paragraphes. Cette comparaison demeure toutefois limitée puisque les critères d'évaluation n'étaient pas les mêmes dans les deux cas.

b) Le pourcentage de réussite par question

Les questions du tableau 5.9 sont regroupées par manifestation et présentées dans l'ordre où elles apparaissent au tableau 5.1.

TABLEAU 5.9 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au fonctionnement des discours du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à la rubrique de l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite
1. Dégager les principales actions du discours.	13	46,96
	14	21,87
	22	81,38
2. Identifier les situations qui représentent un danger ou une menace pour les personnages.	20	89,65
	21a	73,21
	21b	80,70
	21c	52,36
3. Dire si les actions du récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées.	18	21,78
4. Identifier des passages qui décrivent des personnages, des lieux ou des objets.	5b	81,53
	6a	67,92
	19	47,50
5. Distinguer les parties dialoguées des parties narratives.	16	77,15
6. Identifier qui prononce chacune des paroles rapportées dans les dialogues.	18	21,78
	23	83,76
	24	70,44
7. Distinguer les personnages principaux des personnages secondaires.	2	84,30
8. Identifier, parmi les caractéristiques des personnages principaux, celles qui annoncent ou influencent le déroulement des actions.	15	53,91
	16	77,15
	17	67,28

c) Commentaires

En regardant les questions qui ont un taux de réussite assez élevé (questions 22-20-5b-16-23-2), nous constatons que la moitié d'entre elles correspond à des moments-clés du récit: la peur dans l'automobile, l'inquiétude de Serge et le geste libérateur. On peut donc penser que la majorité des élèves ont saisi l'articulation du récit en ce qui a trait aux éléments menaçants et aux moyens de s'en sortir.

Nous remarquons aussi que les trois quarts des élèves n'éprouvent pas de difficulté avec les dialogues; ils sont capables de trouver une réplique ou d'identifier qui la prononce.

Par ailleurs, nous avons décelé certaines faiblesses:

- plusieurs élèves éprouvent de la difficulté à discerner l'essentiel de l'accessoire; ainsi à la question 14 où il fallait indiquer deux événements principaux, certains ont résumé le texte ou donné plusieurs événements;
- lorsqu'on demande de citer le texte, certains ont tendance à reformuler ou à faire référence au texte sans le citer précisément; on peut se demander si les élèves comprennent le mot "citer";
- plusieurs élèves semblent ne pas avoir compris les termes utilisés pour les questions 8a et 19, c'est-à-dire les "caractéristiques physiques" et les "éléments naturels". Il est fort possible qu'on ne les ait jamais interrogés en ces termes. Le mot "événement" à la question 14 semble avoir causé un problème du même ordre;

- les questions qui concernent les caractéristiques des personnages ne sont pas très bien réussies; on retrouve ici la même faiblesse que nous avions décelée dans le test de production écrite concernant la caractérisation.

Nous pourrions aussi émettre l'hypothèse que les élèves n'ont pas de méthode de travail efficace pour accomplir certaines tâches plus complexes à moins que ce ne soit un manque de persévérance ou d'habitude. Ainsi les questions 13 et 18 exigeaient que l'élève fasse un certain cheminement avant d'arriver à la réponse. Pour la question 13, il fallait relever les divers indices de temps qui étaient reliés aux actions du récit afin de découvrir le temps réel de l'histoire. A la question 18, il fallait associer chaque illustration à une réplique précise du texte et ensuite placer ces illustrations selon l'ordre des dialogues du récit.

En considérant les trois questions qui utilisent des termes précis reliés au cinéma: longs et courts métrages (question 14), gros plans (question 15) et image (question 17), nous pouvons nous demander si ce vocabulaire a pu nuire aux élèves qui auraient été peu familiers avec le cinéma.

Examinons enfin la question 21 pour laquelle nous avons dû adopter une méthode de correction un peu particulière. Il s'agit d'une question à trois volets qui fait appel aux trois niveaux de compréhension. Les trois sous-questions amenaient l'élève à objectiver progressivement sa lecture et à porter un jugement critique. Pour la correction, nous avons donc tenu compte de la cohérence entre les trois réponses. Nous ne voulions

pas pénaliser l'élève qui n'avait pas bien identifié les éléments à rejeter mais qui aurait par la suite suivi un raisonnement logique. Nous avons constaté que plusieurs élèves, après avoir répondu aux questions "b" et "c", ne sont pas revenus sur leur réponse en "a", ce qui démontre une objectivation déficiente et un manque de cohérence.

5.2.4 Les résultats pour le fonctionnement de la langue

a) La moyenne pour chaque rubrique

Les moyennes relatives au lexique et à la syntaxe doivent être considérées avec réserve parce qu'il n'y a que trois ou quatre questions pour chaque rubrique. Nous présentons tout de même ces données au tableau 5.10.

TABLEAU 5.10 Moyenne pour chacune des rubriques du fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves)

Rubriques	Maximum possible	Moyenne	Écart-type	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100
Lexique	9	6,64	2,63	73,77	29,22
Syntaxe	11	6,13	3,40	55,72	30,90
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (total)	20	12,77	4,79	63,85	23,95

Dans l'ensemble, la moyenne pour le fonctionnement de la langue est légèrement au-dessus de la moyenne obtenue pour le test entier telle que donnée à la section 5.2.1 a, soit 62,64%. Le peu de questions au regard de

ces rubriques a entraîné des écarts-types très élevés, ce qui signifie qu'il y a beaucoup de dispersion dans les résultats. Il nous apparaît donc plus pertinent d'examiner chacune des questions qui relèvent de la catégorie "fonctionnement de la langue".

b) Le pourcentage de réussite par question

Le tableau 5.11 présente les questions regroupées sous les rubriques "lexique" et "syntaxe".

TABLEAU 5.11 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à la rubrique de l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite
LEXIQUE		
1. Expliciter le sens de la majorité des mots en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	8a 8b 8c	70,78 83,76 66,65
SYNTAXE		
2. Identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne.	25 26 27	34,78 71,51 64,07
4. Identifier les mots exprimant les circonstances de temps, de lieu, de cause ou de manière.	13	46,96

c) Commentaires

Parmi les trois questions concernant le lexique, c'est la question 8c, où les élèves ne se voyaient proposer aucune réponse, qui est la moins bien réussie. Nous avons accepté comme bonne réponse les verbes ou les locutions verbales qui renfermaient une idée d'abondance, que le verbe soit conjugué ou à l'infinitif, qu'il soit au singulier ou au pluriel. Nous avons aussi remarqué que l'expression "fait divers" qui faisait partie de la phrase semblait avoir une connotation négative pour certains élèves, ce qui les a amenés à confondre le mot "regorger" avec "égorger", "tuer", "violer", etc.

Étant donné que les élèves avaient droit à leur dictionnaire, nous nous étonnons que le pourcentage de réussite aux trois questions concernant le lexique ne soit pas plus élevé. Cela confirme qu'un bon nombre d'élèves ne le consultent pas.

Les questions relatives à la syntaxe étaient peu nombreuses et se limitaient à "identifier ce que rappelle le pronom on"(questions 25, 26 et 27) et à "identifier les mots exprimant les circonstances de temps" question 13). D'une part, nous remarquons que les élèves ne semblent pas percevoir les référents possibles du pronom on et qu'ils semblent avoir confondu ce que remplace le pronom on et la personne qui a prononcé la réplique. D'autre part, comme la question 13 impliquait de reconnaître les différents indices de temps du texte, nous ne pouvons pas savoir s'il y a certains mots en particulier qui ont pu causer des difficultés aux élèves.

5.3 CONCLUSION

La comparaison entre les moyennes obtenues aux diverses rubriques: situation de communication (60,81%), fonctionnement des discours (63,35%) et fonctionnement de la langue (63,85%) ne nous permet pas d'identifier des points forts ou des points faibles au regard des rubriques elles-mêmes.

Bien que les résultats ne nous amènent pas à la conclusion que les élèves manifestent des forces ou des faiblesses marquées au regard de certains aspects de l'habileté à lire un récit d'aventures, nous pouvons tout de même rappeler quelques constatations.

Quelques aspects de l'habileté à lire ont été mieux réussis:

- en général, les élèves semblent avoir bien saisi l'articulation du récit et ils ont été capables de se représenter l'univers fictif créé par l'auteur;
- plus de 70% des élèves n'éprouvent pas de difficulté avec les dialogues: ils sont capables de trouver une réplique pertinente et d'identifier qui la prononce;
- les élèves ont eu un taux moyen de réussite de 73,77% pour les trois questions concernant le lexique tout en ayant droit au dictionnaire.

En outre, nous avons fait quelques observations quant à la difficulté que les élèves éprouvent à répondre à diverses questions:

- parmi les six questions qui demandaient aux élèves de justifier leur réponse, quatre d'entre elles ont un taux de réussite inférieur à 70% ce qui nous amène à conclure que les élèves éprouvent de la difficulté à justifier leur réponse et à trouver des

indices précis du texte qui sous-tendent leurs affirmations; de plus, nous constatons qu'un pourcentage élevé d'élèves ne répondent pas à ce type de questions;

- la majorité des questions qui ont un pourcentage de réussite inférieur à 70%, font appel aux niveaux de lecture implicite ou critique;

- beaucoup d'élèves semblent avoir de la difficulté à répondre à des questions qui leur demandent de faire un cheminement avant d'arriver à la réponse; on pourrait parler de tâches dans ces cas, comme par exemple les questions 13 et 18;

- lorsqu'il y a des questions à plusieurs volets, nous constatons fréquemment que les élèves ne fournissent pas des réponses cohérentes entre elles; le questionnement proposé ne les amène pas à pousser leur objectivation au point de modifier une réponse antérieure;

Il semble y avoir eu des questions que les élèves ont eu de la difficulté à comprendre en raison du vocabulaire utilisé; celui-ci n'était peut-être pas familier à la majorité d'entre eux.

Le chapitre 8 qui compare les résultats obtenus aux trois tests de lecture traitera des moyennes obtenues au regard des niveaux de compréhension et dégagera d'autres constatations. De plus, on abordera la question du seuil de réussite.

CHAPITRE 6: LE TEST 226 117

COMPRÉHENSION ÉCRITE: LIRE UN MODE D'EMPLOI....

6.1 DESCRIPTION DU TEST

6.1.1 L'objectif évalué

Ce test de compréhension écrite visait à évaluer l'objectif suivant tiré du programme de 1re secondaire: "Lire un mode d'emploi ou des instructions en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue."[1]

6.1.2 L'instrument de mesure

Le programme de français au secondaire étant centré sur la communication, nous avons voulu que ce principe soit respecté lors de l'évaluation. Nous avons donc proposé aux élèves un projet qui s'apparentait à une pratique réelle de communication.

La situation d'évaluation comprenait:

a) une mise en situation qui présentait aux élèves un projet de communication et leur proposait une intention de lecture. Il s'agissait de la lettre d'un jeune qui demandait la collaboration de l'élève pour préparer une excursion de canot-camping. On invitait l'élève à être la personne-ressource en protection de l'environnement.

---

1. Programme d'études, Français langue maternelle, 1re secondaire, Formation générale, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, février 1981, page 32.

On peut lire cette lettre à l'annexe 4b, page 2 du cahier de l'élève;

b) un dépliant publié par la Fédération québécoise du canot-camping et intitulé "Canot-camping et pleine nature". Le dépliant a été présenté dans sa forme originale. Il était assez long mais comportait plusieurs titres écrits en gros caractères et imprimés en vert qui permettaient un repérage facile des sections. On peut le retrouver à l'annexe 4a.

c) un ensemble de trente-deux tâches ou questions reliées au projet initial d'agir comme personne-ressource en environnement auprès d'un groupe d'amis qui préparent une excursion de canot-camping. Ces tâches et questions se retrouvent aux annexes 4b et 4c.

Pour élaborer le questionnement, nous avons tenu compte du projet de communication, des particularités du dépliant "Canot-camping et pleine nature", de l'objectif terminal et des niveaux de compréhension. De plus, chacune des rubriques de la situation de communication et du fonctionnement de la langue a été touchée. On trouvera au tableau 6.1 la répartition des questions selon les rubriques et les manifestations qui précisent l'objectif terminal visé ainsi qu'au regard des niveaux de lecture. Les questions encerclées se retrouvent dans plus d'une case, soit parce qu'elles demandent plusieurs éléments de réponse qui tiennent de la lecture explicite et implicite, soit parce qu'elles se rattachent à plus d'une manifestation.

TABLEAU 6.1 Répartition des questions selon les manifestations reliées à l'objectif terminal et les niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....

	NIVEAUX DE COMPRÉHENSION / RUBRIQUES/ MANIFESTATIONS	Lecture Explicite	Lecture Implicite	Lecture Critique
SITUATION DE COMMUNICATION	**INTENTION**			
	1. Identifier le sujet du mode d'emploi ou des instructions			
	2. Identifier l'intention de l'émetteur	10	14	
	3. distinguer les mots ou les groupes de mots qui servent à désigner les actions à poser de ceux qui servent à les préciser	3 - ④ - ⑤ 6 - 9	1 a b ⓒ d ④ - ⑦	
	4. dire si les consignes fournissent toutes les informations nécessaires à l'action à poser			
	RAPPORTS			
	1. dire, s'il y a lieu, ce que rappellent ou évoquent les personnages, les actions, les lieux ou les objets mentionnés dans le mode d'emploi ou les instructions		⑦	
	2. identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce mode d'emploi ou à ces instructions		13	
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	**LEXIQUE**			
	1. expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire	12 a b c d	ⓒ	
	SYNTAXE			
	1. identifier les phrases qui servent à affirmer ou à nier des faits, à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler des sentiments	2 - ⑤ - ⑭ - 8 11		
	2. identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs), les adjectifs possessifs et démonstratifs			

6.1.3 Les types de questions

Différents types de questions ont été présentés aux élèves. Le tableau 6.2 fournit les types de questions ainsi que les numéros des questions du test qui s'y rapportent.

TABLEAU 6.2 Répartition des questions selon les types de questions pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi ....

Types de questions	Numéros des questions qui s'y rattachent	Nombre total de questions
Questions ouvertes à réponse courte où on précise à l'élève la nature de la réponse et le nombre d'éléments attendus	2-8(1)-8(2)-9-14	5
Questions à choix multiple: 4,5 ou 8 choix de réponses; appariement	3-4(1)-4(2)-4(3)-4(4)-7-10-12(1)-12(2)-12(3)-12(4)-13	12
Questions de type oui ou non	11a-11b-11c-11d-11e-11f-11g-11h	8
Questions ouvertes où on demande à l'élève de justifier sa réponse	1a-1b-1c-1d-5-6ab-6cd	7
TOTAL		32

6.1.4 La grille de compilation et de correction

a) La préparation et la validation de la grille de compilation et de correction

La grille de compilation a été préparée par l'équipe de correctrices et la responsable du dossier selon les mêmes modalités que celles qui ont été suivies pour le test sur le récit d'aventures. La procédure de validation a été la même que celle du test précédent en suivant les étapes de familiarisation à la grille, de précorrection et de retour sur la précorrection. Pour avoir plus de précisions, on peut consulter la section 5.1.4 du chapitre 5.

On trouvera à l'annexe 4d la grille de compilation, de correction et de pondération du test "Lire un mode d'emploi....".

b) Le nombre de points alloués

A chacune des trente-deux tâches ou questions, nous avons attribué une pondération de deux, trois, quatre ou cinq points. Les tableaux 6.3 et 6.4 indiquent la répartition des points en fonction des rubriques et des niveaux de compréhension.

TABLEAU: 6.3 Répartition des points en fonction des rubriques pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....

Rubriques	Nombre de questions	Nombre de points accordés
Situation de communication	17	57
Fonctionnement de la langue	18	43
TOTAL	35[1]	100

1. Trois questions appartenaient aux deux rubriques.

Une plus grande importance en termes de points a été accordée aux questions qui concernaient la situation de communication.

TABLEAU 6.4 Répartition des points en fonction des niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....

Niveaux de compréhension	Nombre de questions	Nombre de points accordés
Lecture explicite	26	66
Lecture implicite	11	34
Lecture critique	0	0
TOTAL	37[1]	100

1. Cinq questions faisaient appel à la fois à la lecture explicite et à la lecture implicite.

Si nous examinons simultanément les tableaux 6.1, 6.3 et 6.4, nous nous rendons compte que les questions relatives au fonctionnement de la langue demandent presque toutes un niveau de lecture explicite. Nous avons ainsi voulu vérifier si l'élève comprenait le lexique et la syntaxe reliés aux informations données directement dans le texte.

Dans un mode d'emploi ou des instructions, les informations sont habituellement fournies de façon assez explicite. Cela peut expliquer une importance plus grande accordée à la lecture explicite. On aura remarqué que la lecture critique n'a pas été touchée dans ce test.

6.1.5 La fidélité du test

L'alpha de Cronbach, estimé de la fidélité minimale d'un test, est de 0,77 pour ce test concernant le mode d'emploi. Cet alpha nous apparaît plutôt faible et nous fait hésiter à considérer ce test comme suffisamment fidèle. En fait, nous pouvons le considérer à la marginalité de la fidélité.

6.2 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Avant même de présenter les résultats détaillés, nous devons souligner qu'un pourcentage appréciable d'élèves n'a pas complété le test. Dés le milieu du test, le pourcentage de non-répondants est notable. Cette réalité peut contribuer à expliquer le alpha peu élevé.

Il va sans dire que tous les résultats qui suivent doivent être considérés avec réserve étant donné qu'un bon nombre d'élèves ne semblent pas avoir eu le temps nécessaire pour faire le test. Le portrait que nous tenterons d'esquisser avec les résultats disponibles sera donc plus ou moins représentatif de la réalité.

Tout en conservant en tête ces limites sérieuses, nous présenterons les résultats pour le test entier d'abord, puis par rubrique.

6.2.1 Les résultats pour le test

a) La moyenne

La moyenne a été calculée après avoir décidé d'accorder "zéro" aux élèves qui n'avaient pas répondu à une question. Cela a produit une moyenne de 50,88 sur 100 avec un écart-type de 14,40. La médiane se situe à 51,44.

b) Les fréquences

Nous avons regroupé les résultats en quinze catégories d'intervalle égal à 5, sauf les deux catégories extrêmes. Le tableau 6.5 fournit ces résultats.

TABLEAU 6.5 Fréquences des résultats globaux par catégorie pour le test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi.... (1923 élèves)

Catégories de résultats bruts	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
de 0 à 29	164	8,58	100,00
de 30 à 34	94	4,88	91,42
de 35 à 39	166	8,63	86,54
de 40 à 44	196	10,19	77,91
de 45 à 49	228	11,85	67,72
de 50 à 54	243	12,63	55,87
de 55 à 59	264	13,72	43,24
de 60 à 64	228	11,85	19,52
de 65 à 69	160	8,32	17,67
de 70 à 74	100	5,20	9,35
de 75 à 79	60	3,12	4,15
de 80 à 84	17	0,88	1,03
de 85 à 89	3	0,15	0,15
de 90 à 94	0	0,00	0,00
de 95 à 100	0	0,00	0,00
TOTAL	1923	100,00	0,00

Remarquons qu'un bon pourcentage d'élèves (8,58%) se retrouve dans la catégorie "de 0 à 29". Un peu plus des deux tiers des élèves a obtenu des scores variant entre 40 et 69. Seulement 9,35% des élèves ont un résultat de 70 et plus.

6.2.2 Les résultats pour la situation de communication

a) La moyenne pour chaque rubrique

Examinons maintenant le tableau 6.6 qui nous donne la moyenne pour la situation de communication et pour les rubriques "intention de communication" et "rapports émetteur/récepteur/référent".

TABLEAU 6.6 Moyenne pour chacune des rubriques de la situation de communication du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)

Rubriques	Maximum	Moyenne	Écart-type	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100
Intention de communication	49	26,39	8,17	53,86	16,67
Rapports émetteur/récepteur/référent	8	1,27	1,61	15,86	20,13
SITUATION DE COMMUNICATION (total)	57	27,77	8,65	48,72	15,18

Par rapport à la moyenne au test entier qui est de 50,88%, la moyenne obtenue pour la situation de communication est légèrement inférieure. La rubrique "rapports" semble beaucoup moins réussie, mais compte tenu qu'il n'y avait que deux questions, il nous paraît préférable d'examiner chaque question plutôt que la moyenne.

b) Le pourcentage de réussite par question

Les tableaux 6.7 et 6.8 présentent le pourcentage de réussite pour chaque question reliée à l'intention de communication et aux rapports émetteur/récepteur/référent.

Les questions se retrouvent dans l'ordre où elles apparaissent au tableau 6.1, c'est-à-dire suivant l'ordre des manifestations reliées à l'objectif terminal.

Étant donné le fort pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à chaque question, nous présentons aussi un pourcentage de réussite ajusté qui ne tient compte que des élèves qui ont répondu à la question. On remarquera que plus le pourcentage de non-répondants est élevé, plus l'écart entre le pourcentage de réussite et le pourcentage de réussite ajusté est grand.

TABLEAU 6.7 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée à l'intention de communication du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi.... (1923 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite	Pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à la question	Pourcentage de réussite ajusté
2. Identifier l'intention de l'émetteur.	10	80,50	12,01	91,49
	14	33,60	32,09	49,46
3. Distinguer les mots ou les groupes de mots qui servent à désigner les actions à poser de ceux qui servent à les préciser.	1a	37,44	2,55	38,42
	1b	52,83	3,74	54,89
	1c	22,46	4,84	23,61
	1d	57,51	5,72	61,00
	2	25,53	0,42	25,64
	4(1)	90,90	1,87	92,63
	4(2)	83,31	1,61	84,71
	4(3)	87,94	2,18	89,90
	4(4)	74,10	2,50	76,00
	5	67,14	10,76	75,23
	6a et b	67,97	2,55	69,74
	6c et d	30,73	5,46	32,51
	7	63,96	6,03	68,07
	9	48,10	17,37	58,21

TABLEAU 6.8 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au rapports émetteur/récepteur/référent du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite	Pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à la question	Pourcentage de réussite ajusté
1. Dire, s'il y a lieu, ce que rappellent ou évoquent les personnages, les actions, les lieux et les objets mentionnés dans le mode d'emploi ou les instructions.	7	63,96	6,03	68,07
2. Identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce mode d'emploi ou à ces instructions.	13	30,78	22,20	39,56

c) Commentaires

Dans l'ensemble, les questions ou tâches demandaient aux élèves de comprendre l'information contenue dans le texte puis de la traiter afin d'apporter des réponses aux problèmes présentés. De façon générale, les élèves semblent avoir eu de la difficulté à s'adapter à ce type de questionnement. On peut se demander si les élèves sont capables de confronter l'information contenue dans un texte et un énoncé qui traite cette même information mais de façon différente.

Plusieurs élèves éprouvent de la difficulté à répondre de façon précise à une question. A la question 1 où on demandait aux élèves de dire s'ils étaient d'accord ou non avec la proposition, plusieurs ont recopié des phrases du texte et ne se sont pas adaptés à la question qui leur demandait de dire pourquoi.

Il est intéressant de remarquer qu'à la question 13 où l'on demandait aux élèves d'identifier des documents qui, comme le dépliant, avaient été conçus pour encourager à poser des gestes, les élèves qui ont poursuivi l'objectif "Lire un mode d'emploi...." ont un résultat meilleur que ceux qui ne l'ont pas poursuivi. Soulignons aussi que les questions 10, 13 et 14 qui se rattachaient davantage à certains aspects du nouveau programme ont un taux de non-réponse assez élevé.

Un problème majeur est aussi soulevé par ce test: la connaissance que les élèves ont du réel traité. Comme le thème de la protection de l'environnement est assez familier aux élèves, plusieurs d'entre eux ont répondu

d'après leur expérience personnelle et non en se basant sur les informations contenues dans le dépliant. De plus, la plupart de leurs réponses étaient assez vagues. Les élèves ne semblent guère habitués à bien lire les questions et les situations proposées.

Le faible taux de réussite pour un grand nombre de questions nous amène à nous interroger sur l'habileté des élèves à lire un discours tel que celui qui a été présenté. Savent-ils chercher l'information en utilisant les gros titres? Savent-ils repérer et sélectionner rapidement des informations? De plus, est-ce que les élèves qui sont habitués à répondre à des questions où la réponse se trouve directement dans le texte éprouvent des difficultés à traiter l'information pour résoudre un problème, si simple soit-il?

6.2.3 Les résultats pour le fonctionnement de la langue

a) La moyenne pour chaque rubrique

Le tableau 6.9 présente les moyennes obtenues pour le lexique et la syntaxe. Rappelons que les élèves ont reçu une note de zéro pour les questions auxquelles ils n'avaient pas répondu. Compte tenu du nombre élevé de non-répondants, le portrait de l'habileté des élèves à lire un mode d'emploi en tenant compte du fonctionnement de la langue risque d'être biaisé.

TABLEAU 6.9 Moyenne pour chacune des rubriques du fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)

Rubriques	Maximum possible	Moyenne	Écart-type	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100
Lexique	14	6,26	3,92	44,71	28,00
Syntaxe	29	16,84	5,65	58,07	19,48
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (total)	43	23,11	8,38	53,74	19,49

La moyenne obtenue pour le fonctionnement de la langue (53,74%) est légèrement au-dessus de celle au test entier (50,88%). Les élèves semblent avoir éprouvé plus de difficulté pour les questions relatives au lexique que pour celles qui touchaient la syntaxe. Examinons le pourcentage de réussite pour chaque question afin de mieux comprendre cette constatation.

b) Le pourcentage de réussite par question

Les questions concernant le lexique et la syntaxe sont regroupées et présentées au tableau 6.10.

TABLEAU 6.10 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite	Pourcentage des élèves qui n'ont pas répondu à la question	Pourcentage de réussite ajusté
LEXIQUE				
1. Expliciter le sens de la majorité des mots ou des groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire.	1c	22,46	4,84	23,61
	12a	54,97	16,59	65,89
	12b	56,73	17,11	68,44
	12c	54,65	17,99	66,65
	12d	34,27	19,81	42,73
SYNTAXE				
1. Identifier les phrases qui servent à affirmer ou à nier des faits, à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler des sentiments.	2	87,68	2,08	89,54
	5	67,14	10,76	75,23
	8(1)	23,24	32,35	34,35
	8(2)	11,70	39,16	19,23
	11a	77,95	12,95	89,55
	11b	61,31	11,80	69,51
	11c	26,99	12,53	30,86
	11d	86,32	11,80	97,88
	11e	82,89	12,32	94,54
	11f	70,25	12,12	79,94
	11g	77,95	11,96	88,54
	11h	77,17	13,31	89,02
	14	33,60	32,09	49,46

c) Commentaires

Il nous paraît étonnant et presque inacceptable que les quatre parties de la question 12 traitant du lexique aient un taux de réussite si peu élevé. D'une part, ce sont des questions objectives et, d'autre part, les élèves avaient droit à leur dictionnaire. Les élèves n'ont pas semblé avoir confronté le sens qu'ils donnaient aux mots et le sens qui se dégageait du contexte ou celui qui était fourni par le dictionnaire.

La question 8 demandait aux élèves deux usages de l'appareil photo afin qu'il aide à protéger et à améliorer l'environnement. La réponse à ces questions se trouvait explicitement dans le dépliant sauf qu'elle demandait à l'élève de considérer deux éléments en même temps: l'appareil photo et la protection ou l'amélioration de l'environnement. Ce type de question qui demandait à l'élève de faire une synthèse et de sélectionner des informations a été très mal réussi. Par contre, nous pouvons nous demander si les élèves de 2e secondaire devraient être habiles à faire un tel type d'opération mentale. La difficulté d'une question ne réside donc pas seulement dans le type de lecture qui est exigé par la question mais aussi par la question elle-même qui peut demander de considérer plus d'un aspect à la fois. Cette remarque vaut aussi pour la question 14 où les élèves devaient souligner des phrases qui exprimaient un sentiment de joie.

Une mauvaise compréhension des illustrations peut expliquer les pourcentages de réussite plutôt faibles de certaines questions du numéro 11.

6.3 CONCLUSION

Même si nous n'avons pas fixé de seuil de réussite pour ce test, une moyenne globale de 50,88% et les moyennes des rubriques "situation de communication" et "fonctionnement de la langue" de l'ordre de 48% et 53% respectivement, nous laissent perplexes quant à l'habileté des élèves à lire un mode d'emploi. Il nous apparaît aussi difficile d'identifier des points forts ou des points faibles en regard de cette habileté.

Nous avons tout de même constaté que les élèves ne semblaient pas habitués à répondre au type de questionnaire que nous leur avons présenté. A titre d'exemple, mentionnons que:

- les élèves éprouvent de la difficulté à formuler des réponses précises et à justifier leurs réponses;
- ils confrontent peu leur connaissance du réel et les informations fournies par des experts;
- ils ne semblent pas habitués à traiter les informations fournies dans un texte pour résoudre des problèmes;
- il leur est difficile de prendre en considération deux éléments en même temps pour sélectionner des informations.

Nous avons aussi remarqué que les élèves ont peu consulté le dictionnaire pour comprendre le texte proposé ou pour répondre aux questions.

Comme dans un mode d'emploi l'information est habituellement donnée de façon explicite, nous croyons que l'élève devrait être capable de traiter cette information et de la synthétiser afin "d'agir" en répondant à des questions ou en exécutant des tâches.

Enfin, nous nous interrogeons sur les habitudes de lecture des élèves. Si ceux-ci n'ont pas eu le temps de répondre à toutes les questions, il est probable qu'ils se soient imposé une lecture intégrale du texte avant de répondre aux questions; alors, quelle est leur habileté à sélectionner l'information d'après les grands titres ou en faisant une lecture rapide? Quelle est la longueur des textes qu'on propose habituellement aux élèves de 2e secondaire? Quel type de lecture leur demande-t-on?

CHAPITRE 7: LE TEST 226 127

COMPRÉHENSION ÉCRITE: LIRE UN FAIT DIVERS....

7.1 DESCRIPTION DU TEST

7.1.1 L'objectif évalué

Ce test de compréhension écrite visait à évaluer l'objectif suivant tiré du programme de 2e secondaire: "Lire un fait divers, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue."[1]

7.1.2 L'instrument de mesure

Le programme de français au secondaire étant centré sur la communication, nous avons voulu que ce principe soit respecté lors de l'évaluation. Nous avons donc proposé aux élèves un projet qui s'apparentait à une pratique réelle de communication.

La situation d'évaluation comprenait:

a) une mise en situation qui présentait aux élèves un projet et leur fournissait une intention de lecture. Nous leur avons proposé de découvrir s'ils avaient, comme Tintin, les qualités d'un bon reporter. Ce projet s'apparentait à un jeu de rôle puisque, d'une part, l'élève faisait diverses activités comme s'il était un reporter et que, d'autre part, le fruit de ses tâches n'était transmis à personne;

---

1. Programme d'études, Français langue maternelle, 2e secondaire, Formation générale, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, février 1981, page 31.

b) cinq faits divers publiés dans des journaux québécois à l'hiver 1983;

c) un ensemble de trente tâches ou questions reliées au projet initial de vérifier ses qualités de reporter. Les questions ou tâches se rattachaient à un ou deux textes en particulier.

La mise en situation, les faits divers et le questionnement se retrouvent aux annexes 5a et 5b.

Pour élaborer le questionnement, nous avons tenu compte du projet initial, des particularités des faits divers, de l'objectif terminal ainsi que des niveaux de lecture. Nous avons aussi voulu questionner au regard de chacune des rubriques de la situation de communication et du fonctionnement de la langue. De plus, comme l'élève avait plusieurs faits divers à lire, nous trouvions important de l'amener à comparer des textes.

On trouvera au tableau 7.1 la répartition des questions selon les rubriques et les manifestations qui précisent l'objectif terminal du programme ainsi qu'au regard des niveaux de lecture. Les questions encerclées ou encadrées se retrouvent dans plus d'une case, soit parce qu'elles demandent plusieurs éléments de réponse qui tiennent de la lecture explicite et implicite, soit parce qu'elles se rattachent à plus d'une manifestation.

TABLEAU 7.1 Répartition des questions selon les manifestations reliées à l'objectif terminal et les niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers....

	RUBRIQUES / MANIFESTATIONS (NIVEAUX DE COMPRÉHENSION)	Lecture Explicite	Lecture Implicite	Lecture Critique
SITUATION DE COMMUNICATION	**INTENTION**	(11)	(11)	
	1. Identifier le sujet des faits divers			
	2. Identifier l'intention de l'émetteur		12	
	3. Identifier les principaux faits rapportés	1e f h (9) a b c 10	(9) a b c	
	4. Identifier les mots ou les groupes de mots qui servent à préciser les faits	4 1b (7a et b)	1 d (9) a b c	
	RAPPORTS 1. Dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le fait divers	(8)	3	
	2. Identifier l'émetteur		2	
	3. Identifier, s'il y a lieu, les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles le fait divers a été produit		(8)	
	4. Identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce fait divers			
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	**LEXIQUE** 1. Expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire	5 a b c d e	(7b)	
	SYNTAXE 1. Identifier les phrases qui servent à affirmer ou à nier des faits, à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments			
	2. Identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs), les adjectifs possessifs et démonstratifs	13 - 14		
	3. Identifier dans certaines phrases les mots ou groupes de mots qui désignent l'agent de l'action			
	4. Identifier, dans certaines phrases, les mots ou les groupes de mots exprimant les circonstances de temps, de lieu, de cause ou de manière	(7a) 1a 1c	(9) a b c	

7.1.3 Les types de questions

Différents types de questions ont été présentés aux élèves. Le tableau 7.2 fournit les types de questions ainsi que les numéros des questions du test qui s'y rapportent.

TABLEAU 7.2 Répartition des questions selon les types de questions pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers....

Types de questions	Numéros des questions qui s'y rattachent	Nombre total de questions
Questions ouvertes à réponse courte où on précise à l'élève la nature de la réponse et le nombre d'éléments attendus	3-6a-6b-6c-7a-7b-9(1)-9(2)-9(3)-10-11-12-13-14	14
Questions à choix multiple: 4 ou 15 choix de réponses	5a-5b-5c-5d-5e-8	6
Questions de type oui ou non	1a-1b-1c-1d-1e-1f-1g-1h	8
Questions ouvertes où on demande à l'élève de justifier sa réponse	2-4	2
TOTAL		30

7.1.4 La grille de compilation et de correction

a) La préparation et la validation de la grille de compilation et de correction

La grille de compilation a été préparée par l'équipe de correctrices et la responsable du dossier selon les mêmes modalités que celles qui ont été suivies pour le test sur le récit d'aventures. La procédure de validation a été la même que celle qui a été adoptée pour les tests précédents en suivant les étapes de familiarisation à la grille, de précorrection et de retour sur la précorrection. Pour avoir plus de précisions, on peut consulter la section 5.1.4 du chapitre 5.

On trouvera à l'annexe 5c la grille de compilation, de correction et de pondération du test "Lire un fait divers....".

b) Le nombre de points alloués

A chacune des trente tâches ou questions, nous avons attribué une pondération de un, deux, trois ou quatre points. Les tableaux 7.3 et 7.4 indiquent la répartition des points en fonction des rubriques et des niveaux de compréhension.

TABLEAU: 7.3 Répartition des points en fonction des rubriques pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers....

Rubriques	Nombre de questions	Nombre de points accordés	
		brut	sur 100
Situation de communication	21	39	65
Fonctionnement de la langue	14	21	35
TOTAL	35[1]	60	100

1. Cinq questions appartenaient aux deux rubriques à la fois.

Ce test de compréhension écrite a mis l'accent sur la situation de communication. Une importance plus grande a été accordée à la situation de communication dans le but de mieux refléter l'esprit du programme qui insiste sur l'importance de l'intention de communication dans tout acte de lecture. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, au-delà des questions spécifiques qui touchent le fonctionnement de la langue, nous pouvons penser que toute autre tâche ou question exige la compréhension du lexique et des structures syntaxiques.

TABLEAU 7.4 Répartition des points en fonction des niveaux de compréhension pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers....

Niveaux de compréhension	Nombre de questions	nombre de points accordés	
		brut	sur 100
Lecture explicite	22	35	57
Lecture implicite	13	25	43
Lecture critique	0	0	0
TOTAL	35[1]	60	100

1. Cinq questions faisaient appel à deux niveaux de lecture en même temps.

L'importance accordée à la lecture explicite peut s'expliquer par le type de texte que nous avions où l'information était très explicite. La lecture critique n'a pas été retenue en raison des difficultés que pose l'évaluation objective des réponses des élèves.

7.1.5 La fidélité du test

L'alpha de Cronbach, estimé de la fidélité minimale d'un test, est de 0,79 pour ce test concernant le fait divers. Le test nous paraît donc posséder un niveau de fidélité raisonnablement élevé.

7.2 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous présenterons d'abord les résultats pour le test entier puis par rubrique afin de dégager progressivement, s'il y a lieu, les points forts et les points faibles des élèves en regard de leur habileté à lire un fait divers.

7.2.1 Les résultats pour le test

a) La moyenne

En regard d'un maximum de 60 points, la moyenne obtenue à ce test sur l'habileté à lire un fait divers.... a été de 34,79 avec un écart-type de 11,00; ce qui, sur 100, correspond à une moyenne de 57,98 avec un écart-type de 18,33. La médiane se situe à 34,80 (58%), ce qui signifie qu'il y a la moitié des élèves au-dessus de ce score et autant au-dessous de ce score.

b) Les fréquences

Nous avons regroupé les résultats en seize catégories couvrant des intervalles égaux à trois. Le tableau 7.5 fournit ces résultats.

TABLEAU 7.5 Fréquences des résultats globaux par catégorie pour le test de compréhension écrite: Lire un fait divers.... (1992 élèves)

Catégories de résultats bruts	Résultats sur 100	Fréquences brutes	Fréquences en pourcentage	Fréquences cumulées inversées
de 0 à 14	de 0 à 23	82	4,12	100,00
de 15 à 17	de 25 à 28	50	2,51	95,88
de 18 à 20	de 30 à 33	86	4,32	93,37
de 21 à 23	de 35 à 38	118	5,92	89,05
de 24 à 26	de 40 à 43	139	6,98	83,13
de 27 à 29	de 45 à 48	177	8,88	76,15
de 30 à 32	de 50 à 53	157	7,88	67,27
de 33 à 35	de 55 à 58	201	10,09	59,39
de 36 à 38	de 60 à 63	194	9,74	49,30
de 39 à 41	de 65 à 68	184	9,24	39,56
de 42 à 44	de 70 à 73	182	9,14	30,32
de 45 à 47	de 75 à 78	169	8,48	21,18
de 48 à 50	de 80 à 83	102	5,12	12,70
de 51 à 53	de 85 à 88	84	4,22	7,58
de 54 à 56	de 90 à 93	67	3,36	3,36
de 57 à 60	de 95 à 100	0	0,00	0,00
TOTAL		1992	100,00	

Nous observons que près du tiers des élèves a un résultat de 70% et plus alors que les deux tiers des élèves obtiennent un score de 50% et plus.

7.2.2 Les résultats pour la situation de communication

a) La moyenne pour chaque rubrique

Examinons le tableau 7.6 qui nous donne la moyenne pour la situation de communication et pour les rubriques "intention de communication" et "rapports émetteur/récepteur/référent".

TABLEAU 7.6 Moyenne pour chacune des rubriques de la situation de communication du test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)

Rubriques	Maximum	Moyenne	Écart-type	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100
Intention de communication	29	17,79	5,62	61,34	19,38
Rapports émetteur/ récepteur/référent	10	5,32	3,07	53,20	30,70
SITUATION DE COMMUNICATION (total)	39	23,10	7,53	59,23	19,31

Nous pouvons observer que la moyenne pour la situation de communication (59,23%) est légèrement au-dessus de la moyenne obtenue pour le test entier (57,98%). De plus, les questions relatives à l'intention de communication ont été mieux réussies en moyenne. Comme il n'y avait que trois questions concernant les rapports et que l'écart-type est très élevé, il n'est guère significatif de comparer cette moyenne avec les autres.

b) Le pourcentage de réussite par question

Le tableau 7.7 présente les résultats pour les questions qui ont trait à l'intention de communication alors que le tableau 7.8 présente ceux qui concernent les rapports émetteur/récepteur/référent. Dans les deux cas, les questions sont présentées dans l'ordre où elles apparaissent au tableau 7.1, c'est-à-dire suivant l'ordre des manifestations reliées à l'objectif terminal.

TABLEAU 7.7 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée à l'intention de communication du test de compréhension écrite: Lire un fait divers.... (1992 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à la rubrique de l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite
1. Identifier le sujet des faits divers.	11	53,71
2. Identifier l'intention de l'émetteur.	12	32,73
3. Identifier les principaux faits rapportés.	1e	95,98
	1f	95,48
	1b	83,53
	6a	75,36
	6b	80,42
	6c	78,46
	10	71,39
4. Identifier les mots ou les groupes de mots qui servent à préciser les faits.	1b	86,60
	1d	47,39
	1g	83,53
	4	65,06
	7a	93,52
	7b	55,12
	9(1)	2,46
	9(2)	27,86
	9(3)	46,69

TABLEAU 7.8 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée aux rapports émetteur/récepteur/référent du test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à la rubrique de l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite
1. Dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le fait divers.	3 8	59,74 67,12
2. Identifier l'émetteur.	2	42,77
3. Identifier, s'il y a lieu, les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles le fait divers a été produit.	8	67,12

c) Commentaires

Plusieurs élèves ont éprouvé des difficultés à formuler leurs réponses et à donner des informations précises. Cette difficulté s'est retrouvée aux questions 2, 3, 11 et 12.

Il est intéressant de constater que les diverses questions du numéro 1 ont été très bien réussies. La forme de questionnement était inhabituelle puisqu'on ne demandait pas à l'élève de répondre à la question mais de dire si la réponse se trouvait ou non dans le texte. Seule la question 1d a été moins bien réussie; il faut souligner que la réponse se trouvait implicitement dans le texte.

L'identification de l'intention de l'émetteur est un aspect particulier du programme de français et nous constatons que les élèves qui ont suivi le nouveau programme ont été meilleurs pour la question 12. Par contre, dans quelques écoles nous avons retrouvé fréquemment la réponse "pour satisfaire un besoin d'imaginaire"; nous pouvons penser que ces élèves ont une idée de ce qu'est l'intention de l'émetteur mais ils ne se sont pas assez collés au texte ou détachés du programme.

Parmi les trois questions qui concernent les rapports émetteur/récepteur/référent, nous constatons que pour deux d'entre elles, les questions 2 et 8, il y a, là aussi, une différence significative entre les élèves qui ont poursuivi l'objectif et ceux qui ne l'ont pas suivi. A la question 2 où l'on demandait de reconnaître l'auteur de l'article, il nous a semblé que les élèves éprouvaient de la difficulté à trouver les indices qui permettent d'identifier l'émetteur; plusieurs d'entre eux paraissent habitués à chercher le nom de l'auteur au bas de l'article.

Le fort pourcentage d'élèves (près de 5%) qui n'a pas répondu à la question 3 concernant la Sibérie canadienne et un taux de réussite peu élevé (59,74%) nous indiquent que les élèves n'avaient pas une grande connaissance du réel traité implicitement dans le fait divers. On peut supposer aussi qu'ils ne sont pas allés chercher l'information dans le dictionnaire.

7.2.3 Les résultats pour le fonctionnement de la langue

a) La moyenne pour chaque rubrique

Le tableau 7.9 donne la moyenne pour les rubriques lexique et syntaxe du fonctionnement de la langue.

TABLEAU 7.9 Moyenne pour chacune des rubriques du fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)

Rubriques	Maximum possible	Moyenne	Écart-type	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100
Lexique	11	5,95	3,25	54,09	29,55
Syntaxe	10	5,73	1,99	57,30	19,90
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (total)	21	11,69	4,51	56,67	21,48

La moyenne du fonctionnement de la langue est moins élevée que celle qui a été obtenue au test entier (57,98%). De plus, les questions concernant le lexique ont été moins bien réussies, ce qui laisse croire qu'elles demandaient un degré d'habileté plus grand de la part des élèves ou que ces derniers n'ont pas consulté le dictionnaire.

b) Le pourcentage de réussite par question

Le tableau 7.10 présente les questions regroupées sous les rubriques "lexique" et "syntaxe".

TABLEAU 7.10 Pourcentage de réussite pour chaque question reliée au fonctionnement de la langue du test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)

Énoncé de la manifestation reliée à la rubrique de l'objectif terminal	Numéro de la question	Pourcentage de réussite
LEXIQUE		
1. Expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire.	5a 5b 5c 5d 5e 7b	66,62 53,61 33,03 47,79 69,08 55,12
SYNTAXE		
2. Identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs), les adjectifs possessifs et démonstratifs.	13 14	73,19 38,91
4. Identifier, dans certaines phrases, les mots ou les groupes de mots exprimant les circonstances de temps, de lieu, de cause ou de manière.	1a 1c 7a 9(1) 9(2) 9(3)	95,98 82,63 93,52 2,46 27,86 46,69

c) Commentaires

Les questions concernant le lexique étaient toutes rattachées au texte 3 "Bardot acquittée". Le taux de réussite n'est pas élevé même si la plupart des questions étaient à choix de réponses. Il faut dire toutefois que le texte était assez difficile et que le type de question était inhabituel puisqu'on demandait d'associer une définition à un mot. La question concernant la diffamation était vraisemblablement trop difficile.

La question 9 exigeait que les élèves prennent en considération deux choses en même temps: ils devaient, d'une part, trouver des indices de temps, de lieu ou de manière et, d'autre part, sélectionner l'indice qui rendait le fait particulièrement bizarre. Très peu d'élèves ont pu identifier les indices recherchés. Plusieurs ont su reconnaître les indices de temps, de lieu ou de manière mais ils ne les ont pas mis en relation avec le caractère insolite des faits rapportés; ils ne semblent pas avoir saisi comment l'auteur de l'article a transmis son intention de communication.

7.3 CONCLUSION

En examinant la moyenne générale (57,98%) et celles obtenues par les rubriques "situation de communication"(59,23%) et "fonctionnement de la langue"(58,67%), nous nous rendons compte qu'il n'y a pas réellement de point fort et de point faible. Les résultats concernant les niveaux de lecture seront présentés au chapitre 8 et apporteront des informations supplémentaires.

Soulignons tout de même deux aspects positifs. D'une part, la majorité des élèves sont capables d'identifier les principaux faits rapportés; d'autre part, quelques questions plus spécifiques au nouveau programme, particulièrement au niveau de l'intention de communication et des rapports émetteur/récepteur/référent, ont été mieux réussies par les élèves qui avaient suivi le nouveau programme.

Par contre, nous avons observé que beaucoup d'élèves éprouvaient des difficultés à donner des réponses précises et à formuler des phrases qui justifiaient leurs réponses. Plusieurs élèves ont aussi eu de la difficulté à tenir compte du fonctionnement de la langue lorsqu'ils lisaient; ils ont semblé comprendre en partie le fonctionnement de la langue mais ils ont mis difficilement en relation le lexique et la syntaxe avec l'intention de communication.

Contrairement aux deux autres tests de lecture, le réel traité dans les faits divers n'était pas familier aux élèves. Nous n'avons donc pas rencontré d'élèves qui répondaient d'après leurs connaissances ou leur expérience. Ce fut donc un avantage au plan de la correction. Il faut signaler aussi que la majorité des élèves a eu le temps de faire la plupart des tâches ou questions proposées.

CHAPITRE 8

LA COMPARAISON ENTRE LES TESTS

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les lignes de force qui se dégagent de la comparaison entre les tests de compréhension écrite et celui de production écrite. Nous examinerons ensuite des points communs aux trois tests de compréhension écrite: les rubriques, les types de questions et les niveaux de compréhension puis, finalement, nous aborderons la question du seuil de réussite pour ces trois tests.

8.1 LES TESTS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE ET LE TEST DE PRODUCTION ÉCRITE

8.1.1 Un rappel des résultats par test

Le tableau 8.1 présente un histogramme des résultats globaux et des moyennes par rubrique pour chacun des quatre tests. Ces résultats ont déjà été donnés aux chapitres 3, 5, 6 et 7.

TABLEAU 8.1 Histogramme des résultats globaux et des résultats par rubrique pour chacun des quatre tests

Tests	Rubriques	0 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100	Nombre d'élèves
Lire un récit d'aventures....	Situation de communication	————	60,81	16,50	2057
	Fonctionnement des discours	————	63,35	18,48	2057
	Fonctionnement de la langue	————	63,85	23,95	2057
	TOTAL	————	62,64	5,95	2057
Lire un mode d'emploi....	Situation de communication	——	48,72	15,18	1923
	Fonctionnement de la langue	———	53,74	19,49	1923
	TOTAL	——	50,88	14,40	1923
					1923
Lire un fait divers....	Situation de communication	————	59,23	19,31	1992
	Fonctionnement de la langue	————	56,67	21,48	1992
	TOTAL	————	57,98	18,33	1992
					1992
Écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement....	Situation de communication	—————————	82,11	19,33	410
	Fonctionnement des discours	—————————	72,30	23,50	410
	Fonctionnement de la langue	————	55,30	22,25	410
	TOTAL	————————	69,28	17,44	410

Nous constatons que la moyenne au test de production écrite est plus élevée que celles qui ont été obtenues pour les tests de compréhension. Toutefois, il existe un écart important entre les moyennes des différentes rubriques pour ce test: ainsi, les résultats touchant la situation de communication sont nettement supérieurs aux autres, ce qui a évidemment pour effet de hausser la moyenne globale au test.

Les moyennes aux différentes rubriques d'un même test de compréhension écrite sont sensiblement les mêmes. Nous remarquons aussi que les moyennes obtenues au test sur le récit d'aventures sont plus élevées que celles des autres tests.

8.1.2 Le nombre d'élèves qui ont passé les deux mêmes tests

Rappelons que chaque élève de notre échantillon a passé deux tests: un de quatre-vingt-dix minutes et un autre de soixante minutes. Pour des raisons pratiques, le deuxième n'a pas pu être de même durée que le premier. Nous avons retenu les combinaisons qui apparaissent au tableau 8.2.

TABLEAU 8.2 Combinaisons de tests et nombre d'élèves impliqués dans chaque pairage

Test de 90 minutes		Test de 60 minutes	Nombre d'élèves en commun
Lire un récit d'aventures....	+	Lire un mode d'emploi....	835
Lire un récit d'aventures....	+	Lire un fait divers....	995
Écrire un récit d'aventures....	+	Lire un mode d'emploi....	211
Écrire un récit d'aventures....	+	Lire un fait divers....	175

Ces pairages nous ont permis, entre autres, de calculer des corrélations entre les résultats globaux et entre des regroupements tels que les rubriques, les niveaux de compréhension et les types de questions afin de voir jusqu'à quel point les résultats à un test allaient dans le même sens que ceux de l'autre test.

8.1.3 La comparaison des tests à l'aide des coefficients de corrélation

Le tableau 8.3 fournit les coefficients de corrélation observés entre les résultats globaux aux quatre tests.

TABLEAU 8.3 Matrice de corrélation observée entre les résultats globaux aux quatre tests ainsi que le nombre d'élèves impliqués[1]

Tests	Test 107	Test 117	Test 127	Test 157
Test 107 Lire un récit d'aventures....	1.00 (2057)			
Test 117 Lire un mode d'emploi....	0,61 (835)	1,00 (1923)		
Test 127 Lire un fait divers....	0,68 (995)		1.00 (1992)	
Test 157 Écrire un récit d'aventures....		0,38 (211)	0,32 (175)	1,00 (410)

1. Le nombre d'élèves impliqués apparaît entre parenthèses, au-dessous du coefficient de corrélation.

On peut d'abord observer que les coefficients de corrélation entre les résultats globaux des tests de compréhension écrite sont plutôt modérés dans l'ensemble: ainsi, entre les tests 107 et 117, le coefficient est de 0,61 et entre les tests 107 et 127, il est de 0,68. Si nous portons ces coefficients au carré, nous obtenons le pourcentage de variation commune; cela nous

donne respectivement, pour les tests 107/117 et 107/127, 37% et 46% de variation commune. C'est dire qu'ils mesuraient, pour une certaine part, la même habileté et qu'ils mesuraient aussi autre chose qui ne leur était pas commun.

Quant aux corrélations observées entre les résultats globaux aux tests de compréhension (117 et 127) et ceux du test de production, elles sont très faibles. Nous observons une variation commune de 14% ($=.38^2 \times 100$) entre le test sur le mode d'emploi et le test de production écrite et de 10% ($=.32^2 \times 100$) entre la compréhension d'un fait divers et la production d'un récit d'aventures. La compréhension et la production écrite font donc surtout appel à des habiletés distinctes.

Nous avons également calculé d'autres corrélations qui n'apparaissent pas dans ce rapport. Pour ce qui est des corrélations entre divers regroupements (tels que les rubriques, les types de questions et les niveaux de compréhension) des quatre tests, elles sont presque toujours inférieures à 0,60. Dans la majorité des cas, elles sont donc modérées ou faibles. Ces données confirment que les quatre tests ont peu de choses en commun.

8.2 LES TESTS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE

8.2.1 Les rubriques

Les résultats concernant la situation de communication, le fonctionnement des discours et le fonctionnement de la langue ont été présentés sous forme d'histogramme au tableau 8.1 et commentés aux chapitres 5, 6 et 7. Pour chacun des tests nous avons constaté qu'il n'y avait pas de différences importantes entre les trois rubriques. Nous n'avons pas pu, non plus, identifier des points forts ou particulièrement faibles des élèves au regard de ces aspects des objectifs terminaux.

8.2.2 Les types de questions

Étant donné que les questions appartenant à un même type (voir Tableaux 5.2, 6.2 et 7.2) sont rattachées à des contenus et à des niveaux de compréhension différents, il est difficile de savoir si un résultat moins élevé, par exemple, est dû au contenu de la question, au niveau de compréhension ou strictement au type de questions. Malgré cela, d'une façon générale, nous avons constaté que les questions de type objectif, particulièrement celles qui sont du type "oui ou non" sont mieux réussies que les autres. D'autre part, les questions de justification ont des moyennes peu élevées.

Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que chaque type de questions exige des habiletés particulières de la part de l'élève et que, par conséquent, il faut présenter à l'élève une variété de questions pour qu'il puisse démontrer les différentes facettes de son habileté à lire.

8.2.3 Les niveaux de compréhension

On se souviendra que les tests avaient été élaborés en tenant compte des rubriques et des manifestations reliées à chaque objectif terminal ainsi que des niveaux de compréhension. On pourra revoir à ce propos les tableaux 5.1, 6.1 et 7.1.

Les questions ou tâches de "lecture explicite" voulaient vérifier si les élèves pouvaient identifier un mot, une expression, un lieu, un temps, un personnage ou ses caractéristiques, un événement, etc., explicitement formulés dans le texte. Les questions ou tâches de lecture implicite impliquaient l'inférence, l'analyse, l'interprétation ainsi que la résolution de problème. La lecture critique exigeait de l'élève qu'il se situe par

rapport au texte et à l'auteur, qu'il mesure la cohérence du texte et le compare à d'autres sources et à ses expériences de vie. Ajoutons que le classement d'une question ou d'une tâche dans l'un ou l'autre niveau de compréhension est souvent discutable et que certaines questions ou tâches peuvent faire appel à deux niveaux en même temps.

A partir des classements proposés aux tableaux 5.1, 6.1 et 7.1 et de la pondération qui est fournie dans les grilles de correction, de compilation et de pondération (Annexes 3e, 4d et 5c), nous avons calculé la moyenne pour chaque niveau de compréhension de chaque test. Le tableau 8.4 présente ces résultats.

TABLEAU 8.4 Moyennes obtenues pour chaque niveau de compréhension des trois tests de compréhension écrite

TESTS	Niveaux de compréhension	Maximum	Moyenne	Écart-type	Moyenne sur 100	Écart-type sur 100
Lire un récit d'aventures (2057 élèves)	Lecture explicite	33	22,53	6,08	68,27	18,42
	Lecture implicite	64	39,02	10,47	60,97	16,36
	Lecture critique	3	1,59	1,20	53,00	40,00
Lire un mode d'emploi (1923 élèves)	Lecture explicite	66	37,74	11,39	57,18	17,26
	Lecture implicite	34	13,47	5,10	39,62	15,00
Lire un fait divers (1992 élèves)	Lecture explicite	35	23,42	6,74	66,91	19,26
	Lecture implicite	25	11,40	5,32	45,60	21,28

La comparaison des moyennes sur 100 nous révèle, entre autres, que dans les trois tests, les questions relatives à la lecture implicite sont moins bien réussies que celles qui relèvent de la lecture explicite. Même si les résultats du test sur le mode d'emploi doivent être examinés avec réserve, ils confirment les tendances observées pour les deux autres tests. Les élèves paraissent moins habiles à inférer, à analyser, à interpréter et à résoudre des problèmes. Nous pouvons donc nous demander si ces habiletés sont suffisamment développées, particulièrement pour les textes incitatifs (mode d'emploi) et informatifs (faits divers).

Soulignons enfin que la lecture critique n'a pas fait l'objet d'une évaluation poussée et que, par conséquent, nous n'avons pas d'information quant à l'habileté des élèves à faire une "lecture critique".

8.2.4 Le seuil de réussite

Comme dans le cas du test de production écrite, nous proposons une discussion autour du seuil de réussite. Nous soumettons quelques hypothèses avec leurs conséquences sur le pourcentage d'élèves qui atteignent le seuil. Nous avons examiné ensuite le profil des élèves qui ont des résultats globaux donnés. Ces profils ont été définis en fonction des questions concernant les niveaux de compréhension parce que ceux-ci nous semblent des indicateurs valables de l'habileté à lire.

a) Pourcentage d'élèves qui atteignent des seuils donnés

Si nous fixons arbitrairement le seuil de réussite à 50, 60, 65 ou 70 pour cent des points, nous constatons qu'un certain pourcentage d'élèves atteint chacun de ces seuils. Le tableau 8.5 fournit les conséquences de l'application de quelques seuils pour chacun des tests de compréhension écrite.

TABLEAU 8.5 Pourcentage d'élèves qui atteignent des seuils de 50%, 60%, 65% ou 70% pour chaque test de compréhension écrite

Tests	Seuil= 50%	Seuil= 60%	Seuil= 65%	Seuil= 70%
Lire un récit d'aventures....	79,29	61,89	51,10	38,17
Lire un mode d'emploi....	55,87	19,52	17,67	9,35
Lire un fait divers....	67,27	49,30	39,56	30,32

Une fois de plus, nous remarquons des différences entre les tests; cela nous amène à déduire que les tests n'avaient pas le même niveau de difficulté ou qu'ils ne mesuraient pas exactement la même habileté. Il y a lieu de rappeler qu'un seuil de réussite doit être relié à l'instrument de mesure utilisé et qu'il ne peut être fixé en soi et de façon définitive pour tous les tests.

b) Profil des élèves qui obtiennent des résultats globaux donnés

Nous avons examiné le profil des élèves qui ont obtenu certains résultats globaux afin de connaître le pourcentage de questions de lecture explicite et de lecture implicite auxquelles ils pouvaient répondre.

Nous ne présenterons pas les informations détaillées, nous limitant à quelques exemples. Ainsi, pour le test "Lire un récit d'aventures....", les trois quarts des élèves qui ont un résultat global de 60 à 64% peuvent répondre à 67% et plus des questions de lecture explicite et à 57% et plus de questions de lecture implicite. Ceux qui ont un résultat entre 70 et 74%, répondent

correctement à trois questions sur quatre touchant la lecture explicite et à deux questions sur trois de lecture implicite.

Dans tous les cas, les élèves répondent correctement à un moins grand pourcentage de questions de lecture implicite que de questions qui font appel à un niveau de lecture explicite. Nous pouvons nous demander, entre autres, s'il y a un pourcentage minimum de questions de lecture implicite auxquelles les élèves devraient répondre et si oui, quel est ce pourcentage minimum? De même, ce seuil de réussite doit-il tenir compte de la réussite aux questions qui relèvent de niveaux de compréhension différents? Aussi, une note globale est-elle un bon reflet de la performance moyenne obtenue aux différentes questions? Voilà autant de questions qui touchent à la spécification d'épreuves et à la fixation d'un seuil de réussite. Étant donné que le programme d'études apporte peu d'éléments pour répondre à ces questions, nous devrions poursuivre nos travaux afin d'apporter des éclaircissements concernant la place et l'importance relative des niveaux de compréhension. Nous devrons aussi nous pencher sur la performance attendue d'un élève de 2e secondaire relativement à la compréhension écrite de différents types de discours.

8.3 CONCLUSION

Les études de corrélation nous ont révélé que chaque test de compréhension ou de production écrites semblait évaluer des habiletés différentes puisqu'il y avait peu de variation commune entre les tests. Il sera intéressant de vérifier si d'autres travaux arrivent aux mêmes conclusions que les nôtres, particulièrement celles qui nous amènent

à dire que "lire un récit d'aventures" est une habileté différente de "lire un mode d'emploi" ou "lire un fait divers".

L'examen des diverses facettes des tests de compréhension écrite nous a révélé aussi que ce sont surtout les niveaux de compréhension qui nous apportent des pistes quant aux points forts et aux points faibles des élèves. Ainsi, dans leur ensemble, les questions de lecture implicite sont moins bien réussies que les questions de lecture explicite, permettant ainsi d'identifier une faiblesse potentielle à l'intérieur de l'habileté à lire. Par ailleurs, comme les moyennes relatives aux questions de lecture explicite sont plus élevées mais qu'elles ne sont pas très élevées (elles sont de l'ordre de 57% à 68%), il ne nous semble pas qu'on soit nécessairement en présence d'un point fort des élèves.

CHAPITRE 9

ANALYSES COMPLÉMENTAIRES EN VUE D'EXPLIQUER LES RÉSULTATS GLOBAUX AUX TESTS

9.1 LE BUT DES ANALYSES

Les analyses complémentaires que nous avons effectuées avaient pour but de tenter d'expliquer la performance aux tests à partir d'un certain nombre de variables. Il s'agissait plus précisément de vérifier s'il y avait un sous-ensemble de variables efficaces pour expliquer le résultat global à chaque test.

9.2 LES VARIABLES INDÉPENDANTES

Quelques questions posées à tous les élèves au début de chaque test et une section facultative à la fin de chacun d'eux nous ont permis de recueillir deux types de variables indépendantes. D'une part, on retrouvait des variables dites nominales, reliées à l'identification des élèves: le sexe, la région administrative, le milieu socio-économique et le type d'établissement fréquenté (public ou privé). D'autre part, on a également obtenu des renseignements touchant des variables qui se rattachent aux attitudes des élèves, à leurs habitudes de lecture et d'écriture ainsi qu'à la poursuite ou non des objectifs en classe. Le tableau 9.1 présente les variables mesurées pour chacun des tests.

TABLEAU 9.1 Variables non nominales pour chaque test

Variables non nominales	Lire un récit d'aventures....	Lire un mode d'emploi....	Lire un fait divers....	Écrire un récit d'aventures...
Habitudes de lecture (le nombre de discours lus)	x	x	x	
Habitude d'écriture (le nombre de récits écrits)				x
Goût de lire	x	x	x	
Goût d'écrire				x
Intérêt manifesté pour le test	x	x	x	x
Difficulté du test	x	x	x	x
Intérêt manifesté pour le texte	x	x	x	
Difficulté des textes à lire	x	x	x	
Consultation du dictionnaire	x	x	x	x
Consultation de la grammaire				x
Poursuite de l'objectif	x	x	x	x
NOMBRE TOTAL DE VARIABLES	8	8	8	7

Quelques remarques s'imposent au sujet de ces variables. Soulignons tout d'abord que seul le test de production écrite recommandait aux élèves d'utiliser une grammaire ou un code orthographique; c'est pourquoi la variable "consultation de la grammaire" n'apparaît que dans ce test. En ce qui concerne la variable "habitude", nous avons demandé aux élèves combien de textes ils avaient lus ou combien de récits ils avaient écrits durant l'année scolaire et ce, afin de vérifier si les élèves qui lisaient plus ou qui écrivaient davantage avaient de meilleurs résultats globaux que les autres élèves. Les variables rattachées à l'attitude des élèves envers les textes et les tests (intérêt et difficulté), nous ont permis d'obtenir de la rétroaction sur nos épreuves en plus de vérifier si elles contribuaient à expliquer une partie du résultat global. Enfin, même si le programme de français de 2e secondaire était, en principe, d'application obligatoire en septembre 83, nous avons quand même demandé aux élèves de nous dire si les objectifs évalués avaient été poursuivis.

Le lecteur ou la lectrice qui désirerait des informations détaillées concernant les habitudes des élèves, leur goût de lire et d'écrire ainsi que leur attitude face aux différents textes ou tests pourra consulter l'annexe 6 qui présente les résultats ainsi recueillis.

9.3 LES ANALYSES EFFECTUÉES

Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse de régression multiple qui visait à déterminer, pour chaque test, le degré de relation existant entre l'ensemble des variables indépendantes et la variable dépendante qu'est le résultat global au test. Cette méthode statistique permet, jusqu'à un certain point, d'évaluer l'importance relative que joue chacune de ces variables dans "l'explication" ou la prédiction de la variable dépendante, c'est-à-dire de la performance à chacun des quatre tests.

Dans un deuxième temps, nous avons essayé d'identifier, parmi les variables indépendantes disponibles, des sous-ensembles de variables "efficaces" qui pourraient, à elles seules, expliquer ou prédire aussi bien que l'ensemble des variables, la performance aux tests. Pour des raisons technologiques inhérentes aux limites des progiciels actuels, nous avons dû exclure les variables nominales lors de cette deuxième phase d'analyse. Par ailleurs, les variables que nous avons exclues sont non "manipulables", en ce sens que nous ne pouvons exercer aucun contrôle sur le sexe, la région, le milieu socio-économique ou le type d'établissement fréquenté par un élève en particulier.

On trouvera à l'annexe 7 les résultats selon l'ordre des analyses que nous avons effectuées, c'est-à-dire les résultats des analyses de régression multiple puis l'identification des sous-ensembles de variables efficaces et ce, pour chacun des tests.

9.4 UNE SYNTHÈSE DES VARIABLES EFFICACES

En examinant chacun des sous-ensembles efficaces identifiés à l'annexe 7, nous nous rendons compte qu'il y a des variables qui se retrouvent dans plus d'un test. Le tableau 9.2 nous permet de voir quelles sont les variables qui reviennent le plus souvent. Les tirets indiquent que les variables ne s'appliquaient pas pour certains tests.

TABLEAU 9.2 Synthèse des sous-ensembles efficaces pour les quatre tests

Variables[1]	Lire un récit d'aventures....	Lire un mode d'emploi....	Lire un fait divers....	Écrire un récit d'aventures....	Nombre de fois qu'une variable apparaît dans un sous-ensemble efficace
Discours lus ou écrits	x				1
Goût de lire ou d'écrire		x		x	2
Intérêt pour le test				x	1
Difficulté du test	x		x	x	3
Intérêt pour le texte		x	x	—	2
Difficulté du texte	x	x		—	2
Consultation du dictionnaire	x		x		2
Consultation de la grammaire	—	—	—		0
Poursuite de l'objectif					0

1. Rappelons que les variables nominales ont été exclues de cette analyse en raison de contraintes d'ordre technologique.

La variable "difficulté du test" est celle qui revient le plus souvent. Nous remarquons que les élèves qui considèrent le test facile ou difficile ont des résultats qui vont dans le même sens que leur perception. Les élèves semblent donc posséder une bonne perception de leur capacité lorsqu'ils ont terminé un test.

Nous observons que la variable "goût de lire ou d'écrire" apparaît dans deux tests sur quatre. Si le fait d'aimer lire ou écrire a une influence sur la performance des élèves, il va sans dire que cette attitude doit être renforcée et que des actions positives doivent être entreprises dans les écoles afin de faire naître ce goût de la lecture ou de l'écriture chez les élèves qui manifestent peu d'intérêt pour ces activités.

Si nous considérons seulement les tests de compréhension écrite, nous nous rendons compte que les variables "difficulté du test", "intérêt pour le texte", "difficulté du texte" et "consultation du dictionnaire" reviennent deux fois sur trois. Nous décelons là d'autres éléments qui paraissent avoir une influence sur le résultat global et sur lesquels les enseignantes et les enseignants pourraient intervenir.

Soulignons enfin que la variable "poursuite de l'objectif" ne ressort dans aucun des tests. Cela confirme la perception que nous avions émise lors du chapitre sur la production écrite, à savoir que ces tests n'ont pas évalué les habiletés des élèves suite à l'application du nouveau programme mais qu'ils donnent plutôt un portrait qui reflète l'enseignement que les élèves ont reçu depuis qu'ils sont à l'école, soit depuis huit ans environ.

9.5 CONCLUSION

Les analyses complémentaires que nous avons effectuées nous ont permis d'expliquer entre 22 et 30 pour cent des résultats globaux de chaque test. Cela peut sembler minime mais peut tout de même être considéré comme étant acceptable pour le type d'étude que nous avions entreprise puisque notre but premier n'était pas l'explication des résultats eux-mêmes.

Les analyses de régression multiple nous ont montré qu'il y avait des différences significatives entre les différents groupes reliés aux variables nominales que nous avons retenues: le sexe, la région administrative, le groupe socio-économique et le type d'établissement. Le tableau 9.3 présente un résumé des variables nominales significatives par test.

TABLEAU 9.3 Variables nominales utiles pour expliquer le résultat global de chaque test

Variables nominales	Lire un récit d'aventures....	Lire un mode d'emploi....	Lire un fait divers....	Écrire un récit d'aventures....
Sexe	x	x		
Région administrative	x	x	x	
Groupe socio-économique	x	x	x	
Type d'établissement	x	x	x	x

Nous remarquons que pour tous les tests, il existe des différences significatives entre les élèves qui proviennent des écoles publiques et ceux qui viennent des écoles privées. Cette constatation pourrait s'expliquer par le fait généralement reconnu que ce n'est pas la même clientèle qui fréquente les deux types d'établissement. Ainsi, tout indique que la clientèle des écoles publiques est hétérogène et provient de toutes les couches de la société alors que la clientèle des écoles privées est plus homogène.

On trouvera à l'annexe 8 les résultats par test concernant les garçons et les filles ainsi que les types d'établissement. Notre échantillon n'était pas assez grand pour fournir des résultats valables par région ou par groupe socio-économique.

Les analyses complémentaires qui visaient à identifier des sous-ensembles de variables efficaces par test nous ont révélé que la difficulté que les élèves percevaient d'un test était la variable qui contribuait le plus souvent à expliquer les résultats globaux aux tests. L'intérêt du texte et sa difficulté, de même que la consultation du dictionnaire nous apparaissent aussi de bons indicateurs pour les tests de compréhension écrite. Il serait donc souhaitable que les enseignantes et les enseignants orientent leurs actions pédagogiques afin de développer davantage ces éléments importants pour la maîtrise de l'habileté à lire.

CONCLUSION DU RAPPORT

L'étude détaillée des résultats a présenté différentes facettes reliées à l'habileté à lire et à écrire des élèves de 2e secondaire. Quelques zones positives ont été identifiées de même que plusieurs zones où les élèves éprouvaient des difficultés et des éléments sur lesquels des gestes concrets pourraient être posés.

La synthèse des résultats qui suit permet de se faire une image globale de l'habileté des élèves de 2e secondaire concernant la lecture et l'écriture. Un tel portrait serait vain s'il n'amenait à proposer des pistes d'intervention pour les enseignantes et les enseignants. En outre, comme l'élaboration de tests en fonction des objectifs du nouveau programme de français était une opération, somme toute, assez neuve, un certain nombre de remarques ou de suggestions liées plus spécialement à l'évaluation seront énoncées plus loin afin d'aider des personnes qui auraient des mandats semblables. Ces commentaires permettront aussi de saisir les champs qui devront continuer à être explorés.

A. Une synthèse des résultats

L'analyse des résultats de la production écrite a révélé que la majorité des élèves est capable de créer un univers fictif (personnages, lieux, objets, événements). Par contre, nous avons observé qu'un peu plus de la moitié des élèves savent tenir compte du fonctionnement des discours (indice de temps, paragraphes) lorsqu'ils écrivent. Enfin, nous avons décelé une faiblesse marquée au plan de la ponctuation, de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage.

Des analyses complémentaires concernant le respect du code écrit ont montré que les élèves font en moyenne une erreur à tous les six mots (50,7 erreurs sur 317 mots écrits). Les erreurs se retrouvent surtout dans les catégories: ponctuation (virgule et point), verbe (accord du verbe et du participe passé), orthographe d'usage (graphème) et accord du nom. Soulignons que la majorité des erreurs rencontrées font appel à l'application des règles générales.

Quant aux tests de compréhension écrite, nous avons constaté qu'il n'y avait presque pas de différence entre le taux de réussite aux questions qui touchaient chacune des grandes rubriques du programme, soit la situation de communication, le fonctionnement des discours et le fonctionnement de la langue. Par contre, dans l'ensemble, les questions qui ont fait appel à un niveau de lecture implicite ont été beaucoup moins bien réussies que celles qui relevaient de la lecture explicite.

En outre, nous avons remarqué que la majorité des élèves étaient capables de saisir l'articulation d'un récit d'aventures et d'identifier les principaux faits rapportés dans des faits divers. Un fort pourcentage d'élèves éprouve des difficultés à formuler des réponses précises, à justifier leurs réponses et à considérer deux aspects d'une question en même temps. De plus, nous avons noté que les élèves consultaient peu le dictionnaire pour comprendre un texte ou des questions proposées.

B. Quelques pistes d'ordre pédagogique à l'intention des enseignantes et des enseignants

Nous traiterons de la compréhension écrite d'abord, puis de la production écrite.

Compréhension écrite

Les analyses décrites au chapitre 9 nous ont révélé que le goût de lire était un bon indice du résultat de l'élève. Il faudrait donc que

les élèves qui aiment lire conservent cet intérêt et même qu'ils l'augmentent; de même, il faudra entreprendre certaines actions afin de développer chez les autres élèves un goût pour cette activité. À ce titre, on pourrait suggérer:

- que l'enseignante, l'enseignant ou la personne responsable de la bibliothèque propose aux élèves des livres qui correspondent à leurs intérêts et à leur niveau d'habileté à lire;
- qu'on favorise des échanges informels sur les livres;
- qu'on organise des événements autour du livre: rencontre auteur/lecteurs, visite de salon du livre, exposition, critique de livre, etc;
- qu'on "déscolarise" d'une certaine manière les livres ou des types de livres afin que les élèves trouvent du plaisir à les lire et qu'ils les consultent pour répondre à leurs différents besoins.

On peut facilement imaginer que des lectures plus fréquentes et plus diversifiées seront susceptibles de développer l'habileté globale des élèves à lire.

Dans tous les tests, on a observé que les élèves répondaient moins bien aux questions de lecture implicite et qu'ils éprouvaient des difficultés à répondre à certaines questions. Pour améliorer cette situation, les enseignantes et les enseignants devraient, d'une part, présenter aux élèves des textes de niveaux de difficulté variés et leur proposer des tâches qui les obligent à aller chercher le contenu implicite d'un texte. D'autre part, ils devraient proposer régulièrement des questionnements où les élèves doivent:

- justifier leurs réponses et apporter des éléments précis du texte;
- donner des réponses claires et précises;
- traiter les informations contenues dans un texte afin de résoudre un problème, par exemple;

- considérer plus d'un élément à la fois;
- confronter leur connaissance du réel et leur expérience avec les informations fournies dans un texte;
- accomplir une tâche globale et se donner une méthode de travail;
- être cohérents à travers les diverses réponses qu'ils fournissent;
- etc.

On aura sans doute remarqué que certaines suggestions se rapprochent de l'habileté à écrire. En effet, à la lecture de plusieurs copies d'élèves on a constaté qu'une faiblesse au plan de la structuration de la phrase et de la précision du vocabulaire rendait bien difficile la correction et que ces aspects ne pouvaient pas être ignorés. Les élèves ne semblaient pas avoir le "souci de l'écrit" lorsqu'ils répondaient aux questions. La syntaxe de la phrase et l'orthographe laissaient souvent à désirer. Nous n'avons pas tenu compte de ces aspects pour attribuer des notes mais il y a lieu de se demander si cette façon de faire ne devrait pas être remise en question.

Production écrite

Lorsque près de deux élèves sur trois n'écrivent que deux récits d'aventures ou moins durant une année scolaire, on ne peut qu'inciter les enseignantes et les enseignants à faire écrire les élèves plus souvent. Les points forts identifiés au plan de la situation de communication devraient être utilisés afin d'encourager les élèves à écrire. Étant donné que le goût d'écrire ne semble pas être en cause (85% des élèves répondent qu'ils aiment écrire), il faut profiter de cet intérêt pour faire écrire les élèves régulièrement tout en trouvant des moyens pour que s'améliorent leurs points faibles, particulièrement la ponctuation, l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

Comme les élèves ne semblent pas motivés à présenter un texte avec le moins d'erreurs possible, il faut sans doute poser des gestes qui feront comprendre aux élèves qu'un texte écrit correctement a encore toute sa place dans notre société et que la façon d'y arriver peut tenir, en partie, de la bonne volonté qu'on y met. A ce titre, on pourrait suggérer:

- l'envoi de textes à des interlocuteurs qui fournissent une rétroaction sur le message et sur sa forme;
- la publication des textes d'élèves, et non seulement les meilleurs;
- le dépôt de travaux à la bibliothèque pour consultation;
- l'affichage de certains textes;
- la participation à un journal scolaire ou de quartier;
- etc.

Il faut aussi penser à rendre l'élève conscient de ses forces et de ses faiblesses personnelles afin de l'inciter à aller chercher les connaissances dont il a besoin et à améliorer sa façon de consulter les outils de référence; ainsi il pourra mesurer régulièrement ses progrès.

L'enseignante ou l'enseignant doit aussi transmettre aux élèves son souci d'une langue écrite de qualité. A cet égard, les exigences qu'elle ou qu'il a envers les élèves doivent être claires et précises afin que les élèves s'ajustent en conséquence. Il serait aussi important que l'élève sente qu'il y a une cohérence dans les exigences du maître, celles-ci devant aller à notre avis, à considérer la qualité de l'écrit (lexique, syntaxe et orthographe) toutes les fois que les élèves ont un texte, un exercice, ou un examen à remettre à l'enseignant ou à tout autre interlocuteur que privilégie une situation donnée.

C. Quelques remarques liées à l'évaluation

Étant donné que l'élaboration d'épreuves en fonction des objectifs du nouveau programme et le mode de correction qui en a découlé étaient

assez nouveaux pour la Direction de l'évaluation pédagogique, il va de soi que nous formulions certaines remarques ou problèmes qui se dégagent de notre expérience.

Premièrement, l'intérêt que les élèves ont manifesté envers tous nos tests (voir l'annexe 6) nous incite à maintenir le même type d'épreuve, c'est-à-dire un projet de communication signifiant comme situation d'évaluation.

Concernant plus spécifiquement les tests de compréhension écrite, la réflexion et la recherche doivent se poursuivre par rapport aux questions suivantes:

. Comment tirer profit des avantages et des inconvénients liés au choix d'un thème ou d'un texte signifiants pour les élèves ou très près de leur expérience personnelle?

. Comment améliorer le questionnement concernant le fonctionnement de la langue à l'intérieur d'un projet de communication? Faut-il maintenir un questionnement spécifique pour le lexique et la syntaxe?

. Comment formuler des tâches ou des questions qui font appel à un niveau de lecture critique?

De plus, il faudra, selon nous, revoir l'importance qu'on accorde aux rubriques et aux niveaux de compréhension lorsqu'on construit une épreuve.

D'une façon générale, il faut admettre qu'il n'y a pas de consensus social face à ce qu'une enseignante ou un enseignant est en droit d'attendre d'un élève de 2e secondaire et ce, tant en lecture qu'en écriture. Même si les nouveaux programmes de français ont rendu plus

clairs les objectifs d'apprentissage, ils ne sont pas à ce point précis pour qu'on puisse déterminer facilement ce qui distingue la performance attendue d'un élève de 1re ou de 2e secondaire. Comme il en va de même pour les programmes du primaire et de la fin du secondaire, il faudra poursuivre la recherche et susciter les discussions afin qu'on établisse un consensus social partagé par les enseignantes et les enseignants et connu de tous les élèves.

b. Le rapport dans son contexte social

Les résultats qui ont été présentés tout au long du rapport n'auront sans doute pas étonné les personnes qui s'intéressent à la qualité du français. De nombreuses études et recherches, de même que des articles qui paraissent dans les journaux d'ici ou d'ailleurs reprennent régulièrement ce thème et, le plus souvent, pour dénoncer la piètre qualité de la langue orale ou écrite des élèves du secondaire, du collégial ou de l'université.

Les informations recueillies tout au long de cette étude permettent d'avoir un meilleur portrait de l'habileté à lire et à écrire des élèves de 2e secondaire. Face à la situation décrite, les lectrices et les lecteurs doivent se demander si la performance des élèves de 2e secondaire du Québec est satisfaisante, passable ou inacceptable et ce, au plan de la lecture et de l'écriture. Quelle que soit la sévérité du jugement que l'on porte, on admettra sûrement qu'il y a place à l'amélioration, voire à un redressement dans certains domaines.

Même si notre société est à l'ère de la technologie de pointe et de l'informatique, la personne qui maîtrise la langue écrite (lecture et écriture) détient un certain pouvoir: elle a plus facilement accès à toute la documentation écrite largement utilisée tout au long de sa scolarité, elle est capable d'exprimer clairement sa pensée et ses

idées dans différents champs d'activité (aussi bien en histoire qu'en physique); elle peut communiquer aisément avec des interlocuteurs variés, sans oublier le préjugé favorable dont elle bénéficie de la part de ceux et celles qui valorisent un français de qualité, particulièrement les employeurs.

Une société qui prône la démocratisation de l'enseignement, l'accès à l'information et l'égalité des chances à l'emploi peut-elle admettre qu'un grand nombre d'élèves ne possède pas les bases minimales pour participer au pouvoir que confère la maîtrise de la langue maternelle?

ANNEXES

ANNEXE 1

Noms des personnes et organismes qui ont participé à diverses étapes de l'épreuve de fin de cycle de français

Comité de coordination

En 1983-1984, les membres de ce comité étaient:

Christiane Bédard	conseillère pédagogique, C.S.R. Tardivel
Pierre Boivin	conseiller pédagogique, C.S.R. Jérôme Le Royer
Maurice Gélinas	enseignant, C.S.R. Lignery
Richard Langlois	conseiller pédagogique, C.S.R. de l'Outaouais
Thérèse Malenfant	enseignante, C.S.R. de l'Estrie
Lise Ouellet	responsable de l'évaluation de fin de cycle de français, Direction de l'évaluation pédagogique
Pauline Pelletier	responsable des programmes de français, Direction de la formation générale
Jacques René	enseignant, C.S.R. Lignery

D'autres personnes ont aussi participé au comité au cours des années antérieures. Il s'agit de:

Serge Dufour	conseiller pédagogique, C.S.R. Lanaudière
Gilles Gamache	conseiller pédagogique, C.S. Les Écores
Réal Labonté	responsable du programme de français au secondaire, Direction des programmes
Hélène Nolin	agente de développement pédagogique, Direction de la formation générale
Madeleine Ricard	conseillère pédagogique, C.S.R. de Tilly
Louise Villeneuve	conseillère pédagogique, C.S. des Mille-Iles

Rédaction des items

1981-1982

Pierrette Brière Bélanger	enseignante, C.S. de Châteauguay
Florian Comtois	enseignant, C.S.R. de l'Estrie
Hélène Corneau	chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Desfossés	conseiller pédagogique, C.S.R. Provencher
Marcelle Fouquet-Roy	enseignante, C.S.R. de l'Estrie
Monique Francoeur	enseignante, C.S. Jérôme Le Royer
Christiane Lacroix	pigiste
Yves Laviolette	étudiant, Université de Montréal
Thérèse Malenfant	enseignante, C.S.R. de l'Estrie

1982-1983

Jean Rompré	enseignant, Séminaire St-François, Cap-Rouge
Marcelle Sauvageau	enseignante, Commission des Écoles catholiques de Québec
Laurent Sévigny	conseiller pédagogique, C.S.R. Les Vieilles Forges
Richard Tremblay	enseignant, Séminaire St-François, Cap-Rouge

Révision des items

1982-1983

Spécialistes de français

Marcel Bédard	conseiller pédagogique, C.S.R. Le Gardeur
Mildred Bolduc	agente de développement pédagogique, Direction régionale du Saguenay-Lac-St-Jean
Louise Bussière	responsable de l'évaluation de fin de cycle, Direction de l'évaluation pédagogique
Jules Desfossés	enseignant, C.S.R. Provencher
Benoit Falardeau	conseiller pédagogique, C.S.R. Jean-Talon
Roger Hivon	conseiller pédagogique, C.S.R. Meilleur
Michel Jacques	enseignant, C.S.R. Louis-Fréchette

Spécialistes en évaluation

Réjean Auger	agent de développement pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique
Louise Bussière	responsable de l'évaluation de fin de cycle, Direction de l'évaluation pédagogique
Rachel Fournier	conseillère pédagogique, C.S. de La Vallée de la Matapédia
Rita-Eva Lapointe	conseillère pédagogique, C.S. du Sault-St-Louis
Aurèle Pelletier	conseiller pédagogique, C.S.R. de l'Outaouais
Normand Pelletier	enseignant, C.S. de St-Jérôme

1983-1984

Richard Tremblay	enseignant, Séminaire St-François, Cap-Rouge

Préexpérimentation (mai 1982)

Régions	Commissions scolaires	Écoles publiques
5	C.S.R. de l'Estrie	Polyvalente Le Tournesol
6.1	C.S. des Mille-Iles	Poly-Jeunesse
6.2	C.S. Lignery	Ecole Pierre Brosseau
	C.S.R.Honoré-Mercier	École polyvalente Mgr-Théberge
6.3	C.S. Jérôme Le Royer	École Daniel-Johnson
7	C.S.R. de l'Outaouais	Polyvalente Nicolas-Gatineau Polyvalente Le Carrefour
9	C.S. de Bersimis	Polyvalente des Rivières

Expérimentation (mai 1983): Participation aux tests

Régions	Commissions scolaires	Écoles publiques	Écoles privées
1	C.S.R. des Monts	Polyvalente St-Maxime Pavillon Marie Guyart	
3	C.S.R. Pascal-Tâché	Polyvalente Louis-Jacques-Casault École secondaire Bon-Pasteur	Collège Notre-Dame de Bellevue
4	C.S.R. de la Mauricie	Polyvalente Félix Leclerc Polyvalente des Chûtes	Institut secondaire Montfort
4	C.S.R. de l'Estrie	Polyvalente l'Escale	
6.1	C.S.R. de Lanaudière	Polyvalente des Chûtes	Pensionnat Mont La Mennais
6.2	C.S.R. Honoré-Mercier	Polyvalente M. Landry École Marguerite Bourgeois	Collège St-Maurice
6.3	C.E.C.M.	École Chomedey de Maisonneuve	Collège Jean-de-Brébeuf
7	C.S.R. Henri-Bourrassa	Polyvalente St-Joseph École Ste-Croix	
9	C.S. de Bersimis	Polyvalente des Rivières	Institut d'enseignement secondaire de Sept-Iles

Expérimentation: personnes qui ont administré le test de production orale

Jeanne D'Arc Audet	enseignante, Pavillon Marie-Guyart
Mildred Bolduc	agente de développement pédagogique, Direction régionale Saguenay-Lac-St-Jean
Johanne Coulombe	étudiante, Université du Québec à Montréal
Jeannine Gagné	conseillère pédagogique, C.S. de Bersimis
Gilles Gemme	conseiller pédagogique, C.S.R. Honoré-Mercier
Paul Lalonde	conseiller pédagogique, C.S.R. Papineau
Guy Landry	directeur-adjoint, Polyvalente Louis-Joseph-Casault
Réjean Parent	directeur-adjoint, Polyvalente des Chûtes
Marcel Pennors	conseiller pédagogique, C.E.C.M.
Josette Poulin	conseillère pédagogique, C.S.R. Pascal-Tâché
Christian Savard	conseiller pédagogique, C.S.R. de la Mauricie

Expérimentation: correction des tests

Compréhension écrite et orale

Johanne Coulombe	étudiante, Université du Québec à Montréal
Anik Trudel	étudiante, Université de Montréal

Production écrite

Jean Guindon	enseignant, C.S.R. Le Gardeur
Gilles Hénault	enseignant, C.S.R. Le Gardeur
Michel Juneau	enseignant, C.S.R. Le Gardeur
Normand Pelletier	enseignant, C.S. St-Jérôme
Réal Venne	enseignant, C.S.R. Le Gardeur

Administration (mai 1984)

Régions	Commissions scolaires	Écoles publiques	Écoles privées
1	C.S.R. Baie-des-Chaleurs	Polyvalente de Paspébiac École Antoine Bernard	
2	C.S.R. Louis-Hémon	Cité étudiante de Roberval Polyvalente St-Félicien	
3	C.S.R. de l'Amiante	Polyvalente de Disraëli Polyvalente de Thetford	École des Ursulines de Québec
4	C.S.R. St-François	École Jean Raimbault École secondaire Jeanne Mance	Collège Notre-Dame de l'Assomption
5	C.S.R. l'Estrie	Polyvalente Le Triolet Polyvalente Montignac	Pensionnat de Waterville
6.1	C.S. des Manoirs	École Léopold Gravel	Collège Laval de St-Vincent-de-Paul
6.2	C.S.R. de Chambly	Polyvalente de Mortagne Polyvalente Gérard Filion	Collège Bourget
6.3	C.S. Sault-St-Louis C.E.C.M.	Polyvalente Cavalier-de-La-Salle Polyvalente St-Henri Polyvalente Louis-Joseph-Papineau	Collège Ste-Anne-de-Lachine
7	C.S.R. de l'Outaouais	École Nicolas-Gatineau Polyvalente Grande-Rivière	
8	C.S. du Lac-Témiscamingue	École du Carrefour École Marcel Raymond	
9	C.S.R. du Golfe	École Notre-Dame-des-Anges École Jean-du-Nord	

Administration: correction des tests

Compréhension écrite

Wanda Biard	étudiante, Université de Montréal
Johanne Coulombe	étudiante, Université du Québec à Montréal
Pascale Noizet	étudiante, Université du Québec à Montréal
Anik Trudel	étudiante, Université de Montréal

Production écrite

Gilles Hénault	enseignant, C.S.R. Le Gardeur
Michel Juneau	enseignant, C.S.R. Le Gardeur
Normand Pelletier	enseignant, C.S. St-Jérôme
Réal Venne	enseignant, C.S.R. Le Gardeur

Analyse des erreurs orthographiques

Michel Blain	pigiste
Danielle Chagnon	étudiante, Université du Québec à Montréal
Johanne Coulombe	étudiante, Université du Québec à Montréal
Martine Fourcand	étudiante, Université du Québec à Montréal
Pascale Noizet	étudiante, Université du Québec à Montréal

FIN

ANNEXE 2 A

mai 1984

ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

premier cycle du secondaire

CAHIER DE L'ÉLÈVE

production écrite 226 157

Québec

Cela te plairait de produire un récit et d'avoir la chance de le faire publier?

La revue "Vie Pédagogique"* saisit justement l'occasion de ce test de production écrite pour recueillir des récits d'aventures composés par des élèves de 2e secondaire. Elle veut présenter un article sur l'habileté des élèves à écrire un récit d'aventures.

Les lecteurs et les lectrices de la revue prendront sûrement beaucoup de plaisir à découvrir ce que tes amis/es ou toi allez imaginer.

Nous comptons sur vous pour leur montrer que vous savez créer des aventures et des personnages intéressants, que vous êtes capables de bien structurer un récit et d'écrire correctement.

Parmi les copies que nous recevrons, nous en choisirons quelques-unes au hasard dans chaque groupe. Au total, environ 450 récits seront lus et analysés. Nous retiendrons les meilleures copies de ce nombre pour les publier dans "Vie Pédagogique". Les élèves qui verront leur texte choisi recevront à la maison un exemplaire de la revue.

Pour t'aider à imaginer un récit d'aventures, nous te proposons trois situations différentes mais <u>tu n'en choisis qu'une seule</u>:

1. le début d'un récit à compléter;
2. l'illustration de la page couverture d'un livre;
3. un fait de science-fiction.

Tu dois respecter toutes les consignes de la page 5. Pour t'aider à revoir ton texte, nous te fournissons ensuite un "Guide de révision".

Le comité de rédaction
de Vie Pédagogique

---

* Vie Pédagogique est une revue publiée par le ministère de l'Éducation. Elle s'adresse aux enseignants et aux enseignantes, aux parents, aux directeurs et directrices d'école, etc. Elle est distribuée à la grandeur du Québec.

SITUATION 1

Nous te proposons le début d'un récit d'aventures.

À toi de le continuer... en respectant les consignes de la page 5.

Vingt-quatre jeunes sont réunis à l'occasion d'un camp de vacances. Quatre équipes se retrouvent chacune dans leur tente pour la nuit, après avoir pris soin d'éteindre les braises du feu de camp. Tout est calme.

Soudain...

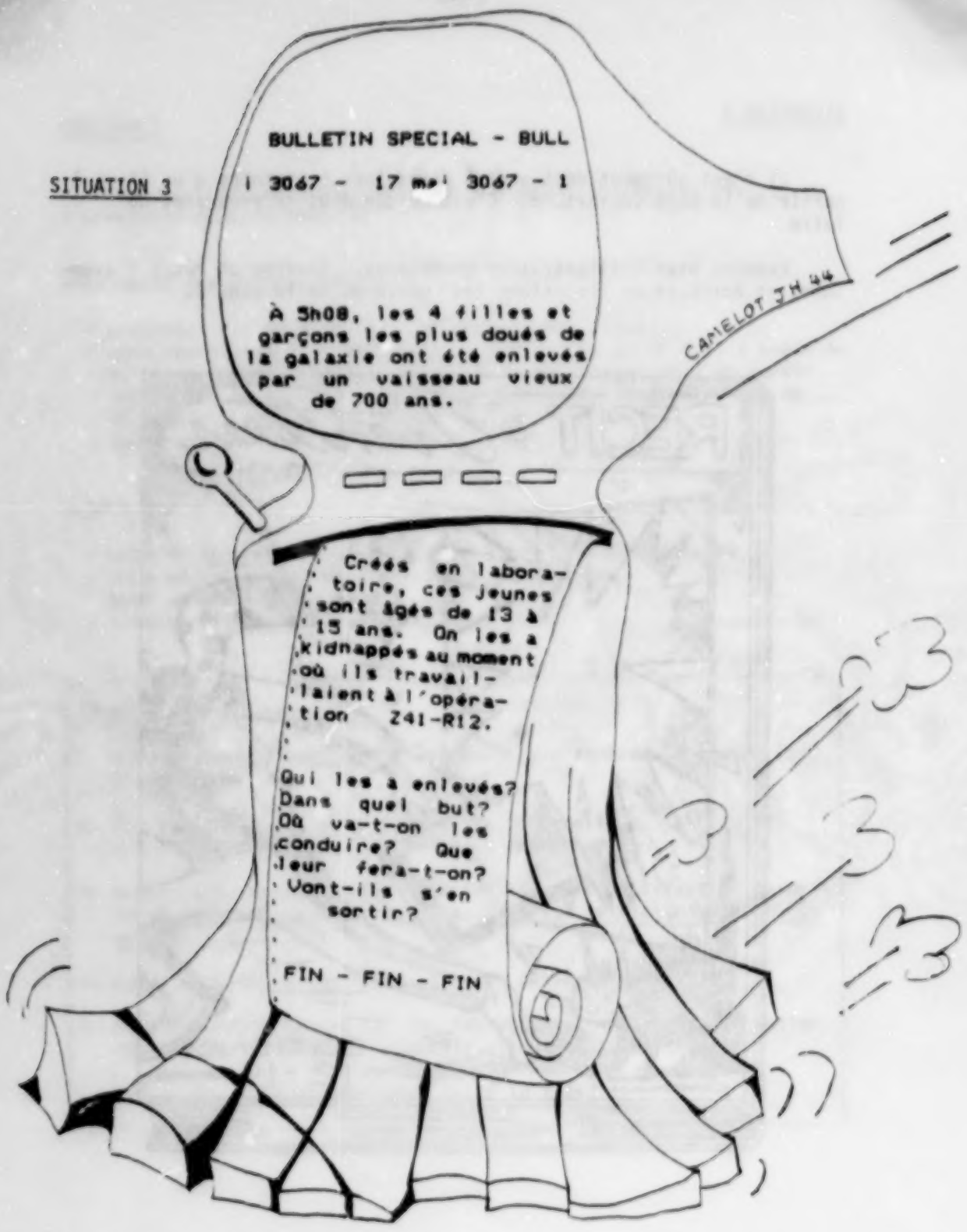
NOTE: Si tu choisis cette situation, tu dois réécrire le début du récit.

SITUATION 2

Il t'est sûrement déjà arrivé d'imaginer l'histoire d'un livre à partir de la page couverture. C'est ce que nous te proposons de faire.

Examine bien l'illustration ci-dessous. Invente un récit d'aventures et écris-le en respectant les consignes de la page 5.

SITUATION 3



À partir de la situation ci-dessus, invente un récit qui raconte les aventures de ces 4 jeunes.

CONSIGNES

La revue Vie Pédagogique a certaines exigences concernant les récits d'aventures qu'elle cherche.

• Le récit d'aventures DOIT:

- présenter des personnages, des objets, des lieux;
- comprendre plus d'un événement, c'est-à-dire qu'il doit y avoir au moins un rebondissement (ce peut être des moyens de s'en sortir, des échecs ou d'autres situations menaçantes qui font vivre de nouvelles aventures aux personnages);
- avoir une longueur de 1½ page à 2 pages.

• De plus, tu DOIS:

- diviser ton récit en paragraphes, là où c'est nécessaire;
- bien enchaîner les phrases et les paragraphes;
- bien ponctuer les phrases;
- écrire correctement les mots.

ÉTAPES À SUIVRE

1. Lis les trois situations, choisis-en une et invente ton récit d'aventures.

2. Écris ton récit. Si tu veux faire un brouillon, utilise les feuilles qui te sont fournies avec ce cahier.

3. Revois les consignes et révise ton texte en utilisant le guide de révision de la page suivante. Utilise le dictionnaire ou la grammaire au besoin.

4. Donne un titre à ton récit si tu le désires.

5. Écris ta copie finale sur les feuilles qui sont dans ton cahier de réponse. Indique bien quelle situation tu as choisie.

NOTE: Tu as 90 minutes pour faire le travail.

GUIDE DE RÉVISION

Révise ton récit à l'aide des énoncés suivants. Si tu coches une case "NON", revois ton texte.

	OUI	NON
• J'ai choisi une des trois situations proposées.	☐	☐
• Mon récit comprend:		
- des personnages,	☐	☐
- des lieux,	☐	☐
- des objets.	☐	☐
• J'ai décrit les personnages, les lieux ou les objets qui étaient importants pour le déroulement du récit.	☐	☐
• Mon récit comprend plus d'un événement:		
- Il y a des situations menaçantes ou dangereuses pour les personnages.	☐	☐
- J'ai fourni à mes personnages des moyens, des façons de se tirer des situations menaçantes.	☐	☐
- Il y a des rebondissements dans le récit, c'est-à-dire des moyens de s'en tirer ou des situations menaçantes qui font vivre de nouvelles aventures aux personnages.	☐	☐
• J'ai marqué les étapes de mon récit à l'aide de paragraphes.	☐	☐
• J'ai fait des liens entre les phrases et entre les paragraphes.	☐	☐
• Les indices de temps permettent de comprendre l'ordre des actions.	☐	☐
• J'ai bien utilisé les signes de ponctuation.	☐	☐
• J'ai écrit correctement tous les mots.	☐	☐
• J'ai vérifié les accords des verbes, des adjectifs, des noms, etc.	☐	☐
• J'ai respecté la longueur demandée (1½ page à 2 pages).	☐	☐

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Direction de l'évaluation
pédagogique

BROUILLON

J'ai choisi la situation 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

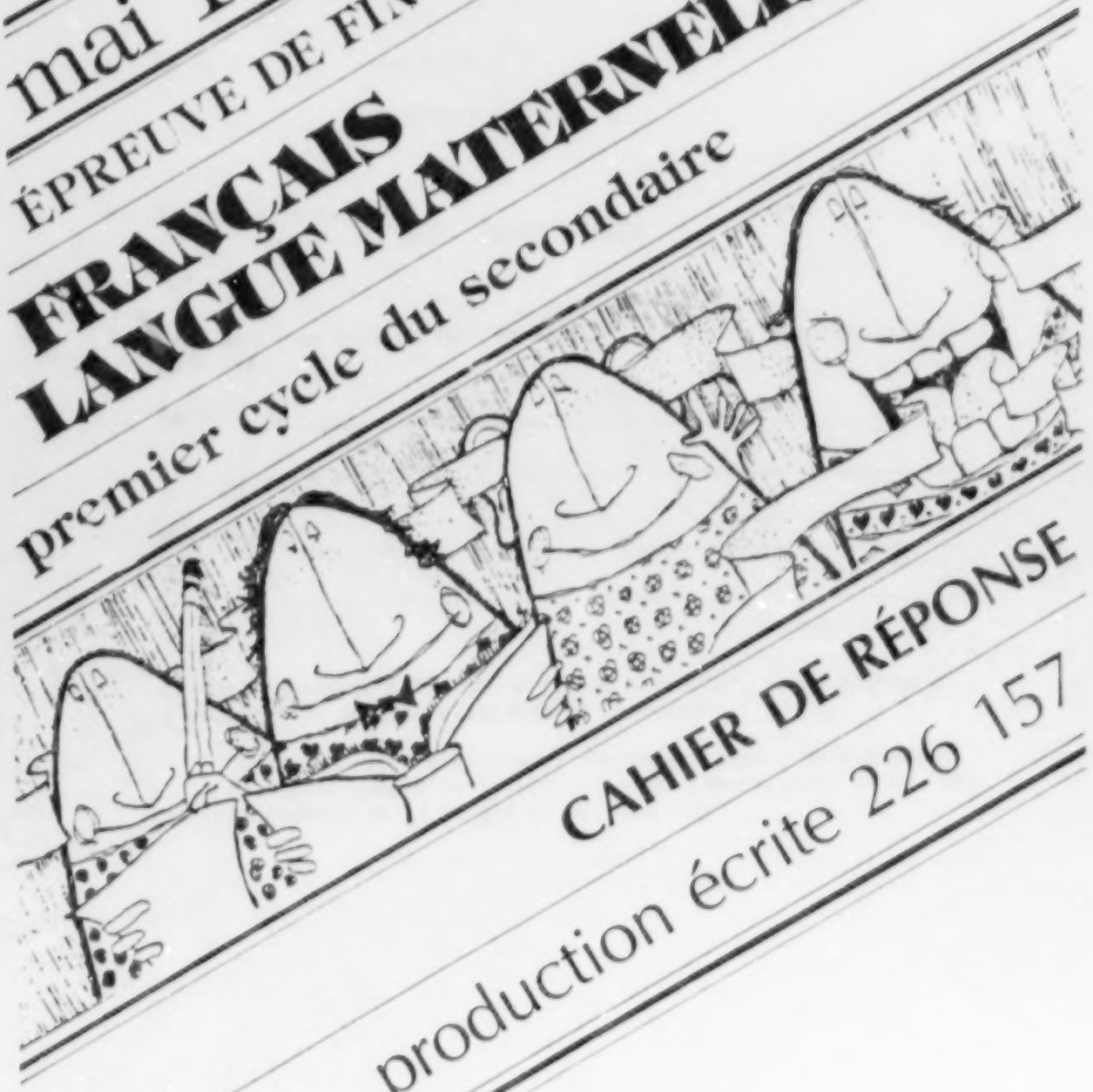
ANNEXE 2B

mai 1984

ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

premier cycle du secondaire



CAHIER DE RÉPONSE

production écrite 226 157

Québec

QUI ES TU?

1. Je m'appelle _____ _____
PRÉNOM NOM

2. Je suis ..... une fille ☐
un garçon ☐

3. Je suis né/e le _____ _____ _____
jour mois année

4. Quel genre de travail font ta mère et ton père? Précise le plus possible.

Ma mère: _____

_____

Mon père: _____

_____

5. Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, as-tu poursuivi l'objectif du nouveau programme de français:

"Écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours?"

oui ☐ non ☐

J'ai choisi la situation 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

RÉPONDS À CETTE SECTION SI TU EN AS LE TEMPS SEULEMENT

1. Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, combien de récits d'aventures as-tu écrits environ?

   Aucun ☐
   1-2 ☐
   3 à 5 ☐
   6 et plus ☐

2. Aimes-tu écrire?

   oui, beaucoup ☐
   oui, un peu ☐
   non ☐

3. D'une façon générale, comment as-tu trouvé ce test?

   a) très intéressant ☐
      intéressant ☐
      peu intéressant ☐

   b) difficile ☐
      un peu difficile ☐
      pas difficile ☐

4. La situation que tu as choisie t'a-t-elle aidé-e à inventer un récit?

   oui, beaucoup ☐
   oui, un peu ☐
   non ☐

5. Y avait-il des outils de référence à la disposition des élèves dans le local?

   - dictionnaire: oui ☐ non ☐
   - grammaire ou code orthographique: oui ☐ non ☐

6. As-tu consulté

   - le dictionnaire?
     oui, plusieurs fois ☐
     oui, quelques fois ☐
     non ☐

   - la grammaire?
     oui, plusieurs fois ☐
     oui, quelques fois ☐
     non ☐

7. Commentaires s'il y a lieu _____

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Direction de l'évaluation
pédagogique

ANNEXE 3A

Bonjour,

Je travaille présentement au ministère de l'Éducation et je dois préparer, à partir d'un récit d'aventures, le scénario d'un film qui s'adresse aux jeunes de 13 à 15 ans.

J'ai demandé à Robert Soulières, un écrivain québécois pour les jeunes, de produire un récit d'aventures de quelques pages. Il m'a proposé le texte "Par une nuit d'été" que tu viens tout juste de recevoir.

Comme le film est destiné aux jeunes de ton âge, j'aimerais que tu m'aides à en préparer le scénario. Pour y arriver, il nous suffit de décrire clairement l'action, les personnages, les dialogues, les lieux, les images à filmer, etc.

Il est important de bien comprendre le récit car c'est à l'aide de nos indications que le metteur ou la metteuse en scène pourra réaliser le film.

Cette personne étudiera d'ailleurs notre travail et nous dira si le tournage doit avoir lieu. Je te remercie à l'avance de ta collaboration et je t'invite à lire sans plus tarder le récit "Par une nuit d'été" et à t'imaginer comment il peut être porté à l'écran.

Dominique

16-7528

ANNEXE 3B

ROBERT SOULIÈRES

PAR UNE NUIT D'ÉTÉ

8384-1280

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

Québec

ANNEXE 3B

ROBERT SOULIÈRES

PAR UNE NUIT D'ÉTÉ

© 1984
Les droits sont strictement réservés au ministère de l'Éducation et aux organismes scolaires. Toute autre utilisation est interdite sans la permission du ministère de l'Éducation du Québec.

Direction générale du développement pédagogique
Direction de l'évaluation pédagogique

Ils sont sur le côté de la route depuis au moins trois heures. Plantés là comme des chandelles, le pouce levé au ciel, ils attendent qu'un automobiliste les fasse monter.

– Je commence à avoir faim, se lamente Serge Leduc.

– Moi aussi, répond Sylvie Sauvageau.

– Et aucune automobile qui ne s'arrête. Vraiment, l'auto-stop c'est peut-être un moyen de transport économique, mais il faut être patient sans bon sens!

– Oui, tu peux le dire, patient et persévérant.

Impassible, le fleuve coule à côté d'eux, majestueux et ronflant. Les vagues viennent se briser sur les quatre petits rochers. La marée monte. Les mouettes se laissent doucement bercer; on dirait des bouts de bois qui dansent sur l'eau. Le fleuve est bleu, la mer aussi.

– Au moins le paysage est beau, laisse tomber Sylvie.

– Oui, mais un peu moins quand ça fait trois heures que tu le regardes sans rien faire. Sans rien faire d'autre qu'attendre. Je ne sais pas ce que je donnerais pour qu'une voiture s'arrête...

– Allons, il ne faut pas désespérer ni se laisser aller. Grogner n'arrangera rien. Prends un air confiant, détends-toi, et arbore ton sourire du dimanche. Redresse-toi un peu et place ton pouce bien en évidence, ironise Sylvie.

– Comme ça? dit Serge en bombant légèrement le torse.

– Parfait, tu es beau comme un coeur!

– Montre tes dents, toi aussi. Donne-toi un coup de brosse... Sûrement qu'une longue limousine noire avec un chauffeur à casquette s'arrêtera pour nous prendre. Tu vois ça: télévision, caviar et champagne en prime!

Et comme le malheur a lui aussi une fin, voilà qu'au moment où ils s'y attendaient le moins, une petite voiture japonaise d'un jaune douteux s'immobilise à cinquante mètres d'eux.

Serge, qui s'en aperçoit le premier, donne un coup de coude à sa compagne sidérée. Ils n'osent pas y croire.

Autour des bagages, c'est la confusion.

– Prends ton sac.

– Voici le tien.

– N'oublie pas la tente!

– Vous allez où comme ça? demande le conducteur.

– À Trois-Pistoles. C'est notre prochaine étape, répond Sylvie en jetant son sac à dos dans le coffre arrière.

– Bien, c'est sur mon chemin.

Trois longues heures d'attente où s'étaient mêlés l'arrogance, la colère, les rires fous et la résignation. L'envie de tout lâcher aussi, de renoncer à ce merveilleux tour de la Gaspésie. Mais ils avaient tenu tête au découragement.

– Cigarette?

– Non merci, on ne fume pas.

Trois longues heures et maintenant, comme par magie, tout était oublié. Une voiture s'était finalement arrêtée... sans caviar ni champagne, mais ce sera pour la prochaine fois.

– Étudiants?

– Oui, au cégep Ahuntsic.

L'homme portait une barbe de trois ou quatre jours. Il ressemblait davantage à un coureur des bois qu'à un directeur de banque. Ses larges mains velues se cramponnaient au volant et son pied appuyait lourdement sur l'accélérateur. Il avait mauvaise haleine et sentait un peu l'alcool.

Sylvie, assise à l'avant, ne démontrait aucun signe de nervosité. Au contraire, elle aimait la vitesse; cependant elle n'était guère rassurée par la conduite brusque de leur samaritain.

Quant à Serge qui essayait de relaxer à l'arrière, il jetait de temps à autre un regard à Sylvie par le miroir du pare-soleil.

L'homme revenait d'un voyage de pêche à ce qu'il disait. Effectivement, il sentait le poisson. Curieusement par contre, il semblait peu enclin à raconter des histoires de pêche.

– Vous faites souvent de l'auto-stop? demande-t-il en rejetant par ses larges narines la fumée grisâtre de sa cigarette.

– C'est le premier été qu'on part en excursion, répond Serge en s'appuyant sur le dos de la banquette avant.

– Et vous n'avez pas peur de faire de mauvaises rencontres? dit le conducteur d'un drôle de ton.

– Évidemment, c'est risqué un peu, dit Sylvie. C'est une question de confiance en la nature humaine.

– Mais comme on n'a pas beaucoup d'argent et qu'on veut voir du pays, ajoute Serge, on n'a pas d'autre choix.

Sylvie regarde par la vitre de la portière les arbres qui défilent. Le panorama se déroule comme une boule de

laine. Elle a subitement le goût de descendre. La conversation de cet homme ne lui plaît pas du tout. À l'arrière, Serge montre des signes d'impatience. Il faut avouer que l'homme n'est pas véritablement menaçant et qu'il se contente d'apeurer les auto-stoppeurs par des remarques déplacées. C'est un pince-sans-rire. Mais on ne sait jamais... Le doute persiste. La conversation se meurt.

– Trois-Pistoles, crie Sylvie.

– On est déjà rendu. Vous pouvez nous laisser à l'entrée de la ville; je connais un terrain de camping où on pourra coucher ce soir.

– Très bien les jeunes.

Docile comme un chien savant, l'automobiliste stationne sur l'accotement. Après la traditionnelle poignée de main et les remerciements d'usage, on se quitte. La voiture s'éloigne lentement pour ne devenir qu'un minuscule point noir.

– On l'a échappé belle, dit Serge avec soulagement.

– Tu crois vraiment?

– Personnellement, je ne lui faisais pas confiance.

– Tu as sans doute raison, mais tout est bien qui finit bien. On est à Trois-Pistoles conformément à notre itinéraire.

– Bon, oublions ça, il ne s'est rien passé de fâcheux après tout.

– Il faudrait être plus prudent à l'avenir et choisir...

– Choisir, tu parles! Faire de l'auto-stop, c'est justement ne pas avoir le choix et être pris pour monter avec n'importe qui.

– En tout cas, moi, lorsque j'aurai une automobile, je ne laisserai pas les auto-stoppeurs moisir sur le côté de la route et je ne leur ferai pas peur.

– On la connaît la chanson... Allez, prends ton sac et en route pour le souper, je meurs de faim.

– Tu m'amènes au "Château Frontenac"? demande Sylvie.

– Non, au chic restaurant "Chez Leduc", de repartir Serge dans un éclat de rire.

– On campe au terrain de camping ou en pleine forêt?

– En pleine forêt, car j'ai vérifié nos finances ce matin et je t'avoue que ce n'est pas rose.

– Comment ça?

– On respecte l'itinéraire d'accord, mais pour ce qui est du budget, c'est la catastrophe. La nourriture coûte plus cher que prévu et les terrains de camping aussi. On avait prévu quatre dollars pour chaque coucher alors qu'il nous en coûte souvent six ou sept dollars. On devra donc sacrifier un peu de confort si on ne veut pas écourter notre voyage.

– Le festin d'hier soir n'a sûrement pas aidé, remarque Sylvie.

– Oui, mais c'est un peu de ma faute. C'est moi qui t'ai proposé d'aller dans un bon restaurant, rétorque Serge.

– Et puis après, on est en vacances, non? On peut fort bien se passer d'une douche pour une journée ou de l'électricité et des autres commodités des terrains de camping. On n'est pas dans un voyage organisé après tout!

– Des sandwichs au fromage, jambon et salami, ça te va pour ce soir?

– Parfaitement, d'autant plus que c'est à ton tour de les faire mon cher Serge.

– Bien, que Madame me suive dans cette clairière que j'aperçois là-bas.

*

Le souper fut prêt en moins de deux et la tente montée en un temps record.

Un abri pour se reposer, un feu pour se réchauffer et pour voir la nuit tomber. Un bon livre aussi pour se détendre. La tranquillité.

Mais le ciel se couvre et les nuages voilent la lune. Dans cette nuit si noire, on distingue à peine la cime des arbres au fond de la clairière. La nuit est épaisse et opaque.

– On éteint le feu et on se couche? demande Sylvie.

– D'accord, répond Serge en refermant son livre. Moi aussi, j'ai sommeil.

Dans le silence nocturne, le bruit de la fermeture-éclair a des allures de sacrilège.

Les deux campeurs se glissent à l'intérieur de leurs sacs de couchage. Sylvie se pelotonne en cherchant la position idéale qui la fera sombrer dans les ténèbres du sommeil.

Déjà, Sylvie n'entend plus rien. Ses paupières sont lourdes et ses jambes engourdies. Serge, les bras repliés derrière la tête, comme pour mieux réfléchir, fixe le plafond de la tente. Lentement, ses yeux s'habituent à

l'obscurité; il distingue les bagages, le poteau central de la tente. Par les deux petites moustiquaires, il aperçoit un coin du ciel. Tout est si calme, si silencieux.

Tout à coup des bruits de pas. Un glissement dans l'herbe haute. Serge pousse Sylvie.

– Laisse-moi dormir, se plaint-elle.

– Sylvie, j'entends du bruit, dit Serge à voix basse.

– Dors, c'est sans doute ton imagination...

– Non, j'entends du bruit, on dirait...

– ... ou la fatigue.

– ... on dirait quelqu'un qui rampe dans l'herbe près de la tente. Je ne suis pas fou, je te dis. Sylvie, fais un effort.

Rassemblant ses forces, Sylvie se hisse sur les coudes et se tourne vers Serge.

– Bon, j'écoute.

Effectivement, il y a des bruits sourds à l'extérieur de la tente. On entend maintenant clairement les craquements inquiétants.

– Quelqu'un rôde autour de la tente. J'en suis persuadé, chuchote Serge.

– Moi aussi, j'en suis certaine à présent.

– Qu'allons-nous faire?

– Je ne sais pas. Penses-tu que c'est notre automobiliste qui est revenu à la charge pour nous faire peur?

– ... Je ne pense pas. Il est parti tout bonnement sans faire attention à nous. Non, je ne crois pas que personne

nous ait suivi jusqu'ici, ajoute Serge avec conviction.

– Qui est-ce alors, un voleur?

– Un voleur! J'espère que non. De toute façon, il nous reste à peine cinquante dollars.

– On a déjà tué pour moins que ça, affirme Sylvie. Les premières pages des journaux regorgent de ce genre de faits divers. Regarde par la moustiquaire pour voir.

– Avec cette nuit sans lune, rien à faire.

– Une bête! pense tout haut Sylvie.

– C'est très possible.

– Il y a des ours ou des loups par ici tu penses?

– Je ne sais pas. Ce n'est pas dans mes cours de socio qu'on nous apprend à distinguer un loup d'un ours en pleine nuit.

– Bravo! tu as perdu peut-être un peu de ton sang-froid, mais tu conserves un excellent sens de l'humour.

Des bruits de pas encore plus proches et moins sourds se font entendre dans cette nuit qui devient glaciale.

– As-tu peur? demande Sylvie d'une voix inquiète.

– Toi?

– Réponds-moi d'abord.

– Oui, admet Serge très franchement.

– Moi aussi...

Un silence de mort règne dans la tente. Sylvie et Serge sont côte à côte, chacun épiant par sa minuscule fenêtre une ombre ou le moindre bruit suspect.

– La bravoure n'existerait pas s'il n'y avait pas la peur.

– Beau temps pour philosopher!

– Et si tu allumais la grosse lampe de poche, peut-être qu'on pourrait mieux distinguer qui nous épie.

– Je ne sais pas si c'est prudent.

– Essaie, on verra bien.

Serge s'empare de la lampe de poche et la braque violemment par la moustiquaire.

– Tiens, là-bas à gauche.

– Oui, des yeux... un regard immobile presque frondeur. Serge éteint la lampe.

– Difficile à dire. Un jeune loup ou un chien en train de faire sa ronde de nuit?

– Un raton-laveur, peut-être?

– Non, c'est beaucoup plus gros qu'un raton-laveur.

– Et si on faisait du bruit pour lui faire peur, suggère Sylvie.

– Bonne idée. On crie de toutes nos forces et j'en profite pour ouvrir le transistor au maximum. Ça devrait marcher.

L'espace d'un moment des sons cacophoniques rompent la quiétude de la clairière.

Puis, le silence. Un silence lourd. Le temps passe. Sylvie et Serge retiennent leur respiration. Serge, les doigts de la main gauche croisés, ouvre délicatement la fermeture-éclair pour mieux voir à l'extérieur et prendre une bouffée d'air frais.

Un grognement se fait entendre. L'animal est encore là!

– Mais qu'est-ce que cette sale bête nous veut? dit Sylvie.

– Je ne sais vraiment pas.

– On pourrait sortir à toute vitesse en criant et courir à l'épouvante.

– Courir, courir! Pour aller où? Et si la bête décidait de nous poursuivre... Non, on est mieux de trouver autre chose.

– La hache! As-tu la hache?

– Non, je l'ai laissée dehors près du feu, pourquoi?

– Une idée comme ça, dit-elle en réprimant un sourire.

– Tu voulais sans doute que je sorte en poussant de grands cris et que je risque un tête à tête avec la bête. Tu as vu trop de films, riposte Serge d'un ton presque choqué.

– Ne te fâche pas. Je disais ça pour blaguer.

L'état de siège devient épuisant.

– On ne peut tout de même pas attendre jusqu'à demain comme des imbéciles. Il faut faire quelque chose.

Le temps passe encore. Il est plus d'une heure. Sylvie et Serge sont las de cette attente, de cette peur qui les ronge par en dedans, comme un ver à l'intérieur d'une pomme. Les deux adolescents n'ont plus le coeur à rire. Ils ont peur. La peur, cette étrange sensation qui fait ruisseler le front et qui rend les mains moites. La peur vient de se nicher dans une petite tente plantée dans une clairière. La bête rôde toujours. Son souffle malsain rend

l'atmosphère étouffante. Serge et Sylvie se sont serrés l'un contre l'autre, agenouillés, impuissants. La bête rôde et devient de plus en plus familière. Elle touche de son museau la paroi de la tente, la fragile paroi de la tente. C'est vrai qu'elle offre une bonne résistance à la pluie, mais cette tente achetée en solde peut-elle résister à un coup de griffe? Serge n'est plus sûr de rien. Sylvie envie depuis un bon moment la sécurité du terrain de camping.

La bête rôde partout. Est-elle encore seule? La peur colle à leurs vêtements. La tente transpire la peur. Et les bêtes sont attirées par la peur comme les requins par le sang. Il est difficile de contrôler la peur. Se contrôler, les deux campeurs ne font que cela depuis deux heures. Des minutes de plus en plus insoutenables. La peur. La peur qui envahit le coeur, la tête et les tripes en même temps. La peur qui assèche la gorge. Une peur qui désempare. On dirait maintenant que la bête est partout. Énorme et féroce.

Ah! si le supplice pouvait finir! Si la bête pouvait s'éloigner comme elle est venue. Sans raison. Mais elle est toujours là comme si elle était reliée à cette tente par un lien invisible et indestructible.

Sylvie et Serge se regardent. Comme un éclair, en même temps, la même pensée traverse leur esprit. Les bêtes chassent la nuit parce qu'elles ont faim.

Serge sort précipitamment tout le jambon qu'il trouve dans le sac à dos et Sylvie lui donne le salami et le fromage.

Serge tire la fermeture-éclair vers le haut et lance à quelques pas de la tente l'appât libérateur. En tout, au moins un kilo de viande fraîche.

– Au prix où est le jambon!

– Je te rembourserai.

Dehors, on entend l'animal happer la viande avec un contentement évident.

Puis, le silence revient. Le sommeil gagne difficilement le corps des deux campeurs. Bientôt, il fera jour.

Ce soir, ils dormiront au camping "Chez David". Les yeux cernés, le coeur soulagé et, dans leur mémoire, un souvenir à raconter.

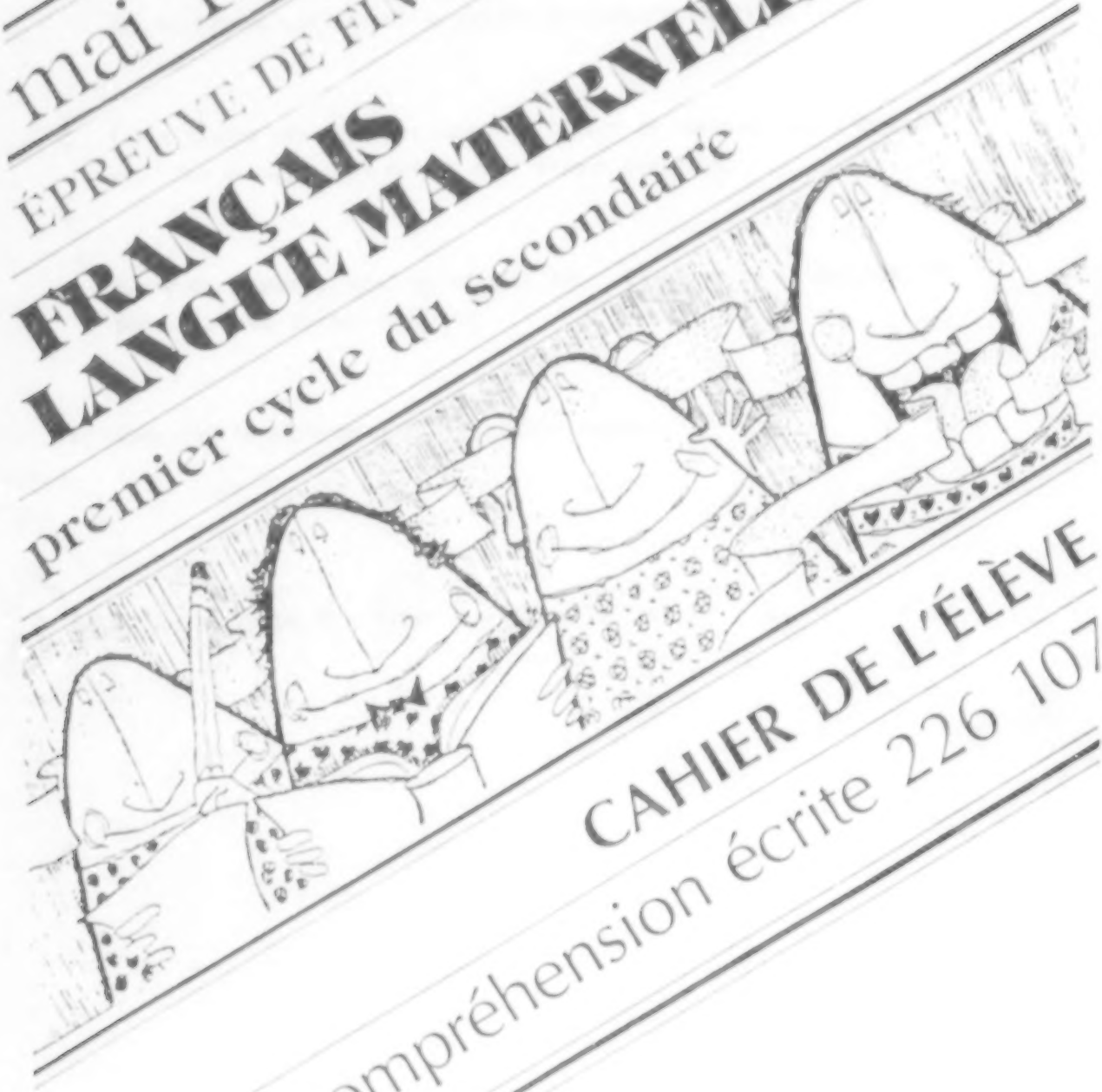
ANNEXE 3C

mai 1984

ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

premier cycle du secondaire



CAHIER DE L'ÉLÈVE

compréhension écrite 226 107

Québec

CONSIGNES

1. Lis bien le contenu de ce cahier. Tu y trouveras des questions et des activités concernant le projet de scénario de film.

2. Écris toutes tes réponses dans le "Cahier de réponse" qui t'est fourni. Des espaces sont prévus pour chaque question.

3. Donne des réponses claires et précises. Là où on te le demande, réponds par une phrase complète.

4. Consulte le dictionnaire si tu en as besoin.

NOTE: Il te reste 70 minutes pour faire le test.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Direction de l'évaluatio
pédagogique

PROJET DE SCÉNARIO DE FILM ENTRE DOMINIQUE
ET LES ÉLÈVES DE 2e SECONDAIRE

LES PERSONNAGES

1. Combien nous faudra-t-il de comédien(s) et de comédienne(s) pour tourner le film?

2. Qui joueront les rôles principaux?

3. Comment pourrons-nous habiller Sylvie et Serge au début du film?

   A. Sylvie et Serge en tenue sport, mais chic.

   B. Sylvie et Serge en jean et T-shirt.

   C. Sylvie et Serge en jean et chandail de laine.

   D. Sylvie et Serge en jean et chemisette sous un imperméable.

4. L'AUTEUR DU RÉCIT

   Comme tu le sais, tous les bons metteurs ou metteuses en scène doivent respecter fidèlement le texte qu'ils portent à l'écran.

   Observe la place que tient l'auteur Robert Soulières dans son récit.

   a) Est-ce que le metteur ou la metteuse en scène devra faire jouer à un comédien le rôle de Robert Soulières?

   b) Pourquoi?

5. SYLVIE ET SERGE

   a) Quel âge devront avoir le comédien et la comédienne qui joueront les rôles de Serge et Sylvie?

      A. Entre 12 et 14 ans.

      B. Entre 13 et 15 ans.

      C. Entre 16 et 19 ans.

      D. Entre 20 et 22 ans.

   b) Quel indice du texte t'a permis de découvrir leur âge? (Au besoin, relis les trois (3) premières pages du récit.)

6. L'AUTOMOBILISTE

a) Quel aspect physique devra avoir le comédien qui jouera le rôle de l'automobiliste?

Donne au moins deux (2) caractéristiques physiques.

b) À cause des caractéristiques physiques de l'automobiliste, des odeurs qu'il dégage et de sa manière de se comporter, Sylvie et Serge ressentent le même sentiment à son égard.

Quel est ce sentiment?

7. Pour bien diriger les acteurs et les actrices, il est important de connaître le caractère des personnages du récit.

Pour faire de l'auto-stop, Serge et Sylvie doivent posséder un certain nombre de qualités importantes. Donne-m'en trois. (Relis le début du récit, pages 1 et 2).

Il est important, quand on fait un film à partir d'un récit, de bien comprendre ce que l'écrivain ou l'écrivaine a voulu dire. Il y a un certain nombre de mots pour lesquels j'aimerais bien avoir son interprétation.

8. a) "Serge (...) donne un coup de coude à sa compagne sidérée" (page 2, ligne 6).

Pour bien rendre le sens du mot "sidérée", quel air devrait avoir Sylvie?

A. Découragé.

B. Indifférent.

C. Inquiet.

D. Stupéfait.

b) "Le panorama se déroule comme une boule de laine" (page 3, dernière ligne).

Si je veux que mes images montrent le panorama, qu'est-ce que je devrai filmer? Coche une réponse.

A. Les arbres.

B. Le paysage.

C. Les personnages.

D. La route.

c) À la page 8, lignes 6 et 7, Sylvie affirme: "Les premières pages des journaux regorgent de ce genre de faits divers".

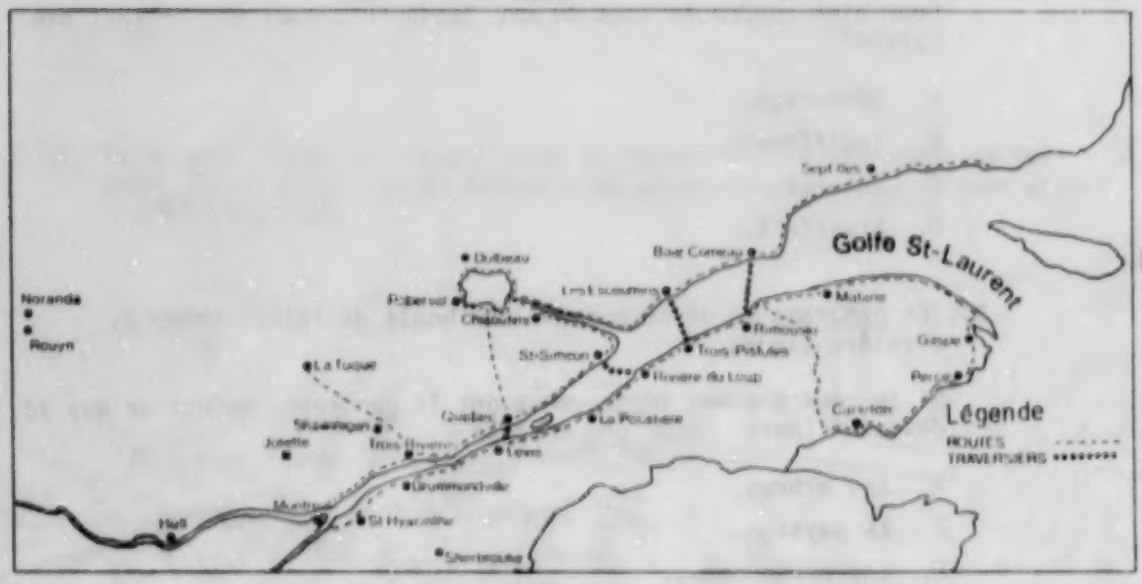
Quel autre mot ou expression pourrait-elle dire à la place de "regorgent" pour que nous soyons certains que tout le monde la comprenne?

LES LIEUX

9. Comme Sylvie et Serge partent de Montréal pour se rendre en Gaspésie, ils se dirigent vers l'EST. Ils peuvent cependant emprunter la rive NORD ou la rive SUD du fleuve Saint-Laurent.

NORD

OUEST



EST

SUD

a) Quelle rive ont-ils empruntée à partir de Québec?

b) Quelle raison t'a permis d'arrêter ton choix?

10. Les scènes que nous aurons à filmer devront représenter les principaux lieux où se déroule le récit de Robert Soulières.

Quels sont les quatre (4) principaux lieux où se déroulent les actions du récit?

J'ai trouvé le premier. Trouve les trois (3) autres.

11. Pour respecter le récit, le temps qu'il fera au moment du tournage deviendra très important.

    a) Quel temps devra-t-il faire au moment du tournage des scènes de l'attente en bordure de la route et du voyage vers Trois-Pistoles?

    b) Donne au moins un indice que le texte fournit sur le temps qu'il fait. (Si nécessaire, relis les trois premières pages.)

LE DÉCOR

12. Il faudra filmer Sylvie et Serge au moment où ils attendent en bordure de la route. Quels éléments du décor pourrons-nous filmer alors? Énumères-en cinq.

L'ACTION

13. Combien de temps durera <u>toute</u> l'ACTION du film?

    A. Du matin jusqu'au soir du même jour.

    B. Du matin jusqu'au lendemain soir.

    C. Du midi jusqu'au lendemain matin.

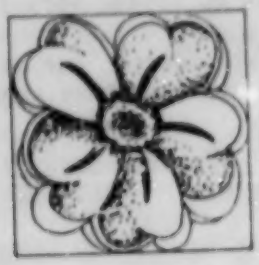
    D. Du midi jusqu'au lendemain soir.

14. <u>LONG MÉTRAGE OU COURTS MÉTRAGES?</u>

    Au lieu de faire un seul long métrage (grand film), on pourrait peut-être tourner deux courts métrages (deux petits films) autour des principaux événements qui dérangent la tranquillité de Sylvie et Serge en route vers la Gaspésie.

    Si l'on décidait de faire deux courts métrages, quels seraient les <u>deux principaux événements</u> que nous devrions retenir?

15. Le cinéma utilise différentes prises de vue pour filmer des images. Il y a par exemple le gros plan. Les illustrations ci-dessous te montrent ce que c'est.



Gros plan d'une fleur

Gros plan d'un enfant

Au début du film, on pourrait montrer le décor ainsi que Sylvie et Serge en attente au bord de la route. Puis la situation va soudainement changer.

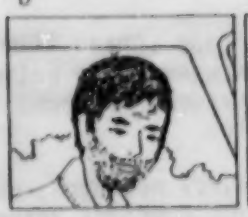
Parmi les gros plans ci-dessous, lequel devrions-nous choisir pour montrer le changement de situation?

A

B

C

D



E

16. Sylvie et Serge sont maintenant en route vers Trois-Pistoles. La voiture roule vite. Les jeunes conversent normalement avec l'automobiliste. Soudain, une réplique (phrase du dialoque) de ce dernier va les rendre mal à l'aise.

    Quelle est cette réplique? CITE LE TEXTE.

17. Puis Sylvie aperçoit quelque chose qui va leur permettre de sortir de leur embarras. Nous pourrions illustrer ce qu'aperçoit Sylvie par une seule image.

    Que devrait montrer cette image?

18. Une fois descendus de voiture, Sylvie et Serge affichent une attitude beaucoup plus détendue. Leur conversation est plus calme, humoristique même.

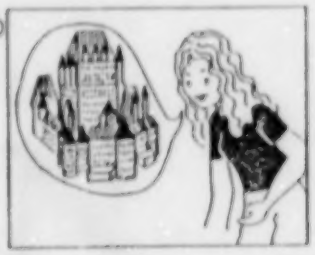
Voici une série d'illustrations qui correspondent à certains passages de leur dialogue.

Observe bien les illustrations et relis le texte à partir du milieu de la page 4 ("Docile comme un chien...") jusqu'à l'astérisque (*) de la page 6.

Dans quel ordre ces illustrations devraient-elles être placées pour correspondre à l'ordre du dialogue?

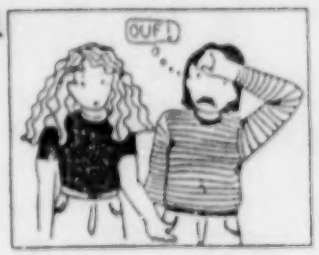
a

b



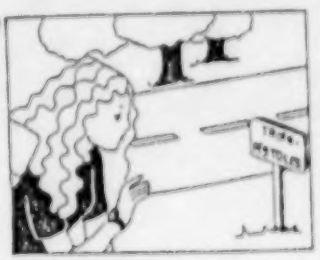
c

d



e

f



19. Sylvie et Serge ont mangé et ils ont installé leur tente. Ils se reposent, mais ne se doutent pas qu'ils vont vivre une nuit d'épouvante.

Pourtant certains éléments naturels préparent le cadre à une nuit peu rassurante. Nous devrons filmer de telles images.

Un paragraphe du texte nous donne des indications sur ces éléments naturels.

CITE le début du paragraphe.

20. Puis nous filmerons la scène suivante: Sylvie se pelotonnant sur elle-même, presque endormie, et Serge couché sur le dos, les mains derrière le cou. (page 6)

Comme tu le sais, la scène va changer soudainement et Serge va alors tenter de réveiller Sylvie, car il est inquiet.

Pourquoi Serge est-il inquiet?

21. Sylvie et Serge cherchent à identifier l'élément menaçant. Ils émettent plusieurs hypothèses. Selon eux, l'élément menaçant pourrait être:

A. l'automobiliste;
B. un voleur;
C. un loup;
D. un ours;
E. un chien;
F. un raton-laveur.

a) Des six possibilités évoquées ci-dessus, ils en rejettent trois. Identifie-les.

b) Un bruit sert d'indice pour identifier l'élément menaçant. Quel est ce bruit?

c) Cet indice est-il suffisant pour te permettre de dire quel est l'élément menaçant?

Pourquoi?

22. Pour lutter contre l'élément menaçant, Sylvie et Serge posent plusieurs gestes.

Quel GESTE a été le plus efficace pour les sortir du danger?

LE DIALOGUE

Au cinéma, il est facile de savoir qui parle car on voit les personnages. Dans un texte comme celui-ci, ce n'est pas toujours évident.

Dans certains extraits, j'éprouve des difficultés à identifier qui parle ou qui remplace le pronom "on".

Pour les questions 23 à 27, choisis parmi les personnes suivantes:

A. Sylvie.
B. Serge.
C. L'automobiliste.
D. Sylvie et Serge.
E. Sylvie, Serge et l'automobiliste.
F. Les gens en général.

23. - Cigarette?
- Non merci, on ne fume pas. (Page 2, lignes 21 et 22)

QUI offre une cigarette?

24. - Bon, oublions ça, il ne s'est rien passé de fâcheux après tout. (Page 4, lignes 24 et 25)

QUI prononce cette réplique?

25. "...on ne sait jamais..." (Page 4, lignes 6 et 7)

Quelle(s) personne(s) remplace(nt) le pronom "on"?

-

26. "...on se quitte". (Page 4, lignes 15 et 16)

Quelle(s) personne(s) remplace(nt) le pronom "on"?

27. "On l'a échappé belle..." (Page 4, ligne 18)

Quelle(s) personne(s) remplace(nt) le pronom "on"?

ANNEXE 3D

mai 1984

ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

premier cycle du secondaire

CAHIER DE RÉPONSE

compréhension écrite 226 107

Québec

QUI ES-TU?

1. Je m'appelle _____ _____
   PRÉNOM NOM

2. Je suis ..... une fille ☐
   un garçon ☐

3. Je suis né/e le _____ _____ _____
   jour mois année

4. Quel genre de travail font ta mère et ton père? Précise le plus possible.

   Ma mère: _____

   _____

   Mon père: _____

   _____

5. Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, as-tu poursuivi l'objectif du nouveau programme de français:

   "Lire un court roman d'aventures ou de science-fiction, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours"?

   oui ☐ non ☐

1. Nous aurons besoin de _____ comédien(s) et de _____ comédienne(s).

2. Les acteurs principaux seront _____

_____

3. Encercle la bonne réponse.

A B C D

4. a) OUI ☐ NON ☐

b) Pourquoi? _____

_____

5. a) Encercle la bonne réponse.

A B C D

b) Donne un indice du texte. _____

_____

6 a) 1. _____

2. _____

b) Sylvie et Serge éprouvent un sentiment de _____

7. 1. _____

2. _____

3. _____

8. a) Encercle la bonne réponse.

A B C D

b) Encercle la bonne réponse.

A B C D

c) _____

9. a) La rive NORD ☐

SUD ☐

b) J'ai choisi la rive _____ parce que _____

_____

10. 1er lieu: *Sur le bord de la route en train de faire de l'auto-stop.*

2e lieu: _____

_____

3e lieu: _____

_____

4e lieu _____

_____

11. a) _____

b) _____

12. 1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

13. Encercle la bonne réponse.

A B C D

14. 1. _____

_____

2. _____

_____

15. Encercle la bonne réponse.

A B C D E

16. Cite le texte.

_____

_____

17. _____

18. 1re (_____)
    2e (_____)
    3e (_____)
    4e (_____)
    5e (_____)
    6e (_____)

19. _____

20. Serge est inquiet parce que _____
    _____

21. a) Encercle les trois possibilités rejetées.
    A B C D E F

    b) _____

    c) Oui ☐ Non ☐
    Pourquoi? _____
    _____

22. _____

Pour les numéros 23 à 27, encercle la bonne réponse.

23. A B C D E F
24. A B C D E F
25. A B C D E F
26. A B C D E F
27. A B C D E F

RÉPONDS À CETTE SECTION SI TU EN AS LE TEMPS SEULEMENT

1. Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, combien de romans d'aventures ou de science-fiction as-tu lus environ?

Aucun ☐
1 à 2 ☐
3 à 5 ☐
6 et plus ☐

2. Aimes-tu lire des romans d'aventures ou de science-fiction?

oui, beaucoup ☐
oui, un peu ☐
non ☐

3. D'une façon générale, comment as-tu trouvé ce test?

a) très intéressant ☐
intéressant ☐
peu intéressant ☐

b) difficile ☐
un peu difficile ☐
pas difficile ☐

4. D'une façon générale, comment as-tu trouvé le texte "Par une nuit d'été"?

a) très intéressant ☐
intéressant ☐
peu intéressant ☐

b) très facile à lire ☐
facile à lire ☐
très difficile à lire ☐

5. Y avait-il des dictionnaires à la disposition des élèves dans le local?

oui ☐ non ☐

6. As-tu consulté le dictionnaire?

oui, plusieurs fois ☐
oui, quelques fois ☐
non ☐

7. Commentaires s'il y a lieu _____

_____

_____

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Direction de l'évaluation
pédagogique

TEST 226-107 : Lire un récit d'aventures... GRILLE DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

XII 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	P.A.	B	P.B.	C	P.C.	D	P.D.	E	P.E.
1	1	A	2 comédiens 1 comédienne	3	3 comédiens 1 comédienne	3	1 comédien 1 comédienne	0	2 comédiens 2 comédiennes	0	Autres réponses	0
2	2	A	Sylvie et Serge ou un gars et une fille ou les auto-stoppeurs	3	Sylvie, Serge et un automobiliste (chauffeur, conducteur)	0	Sylvie, Serge, l'automobiliste et un animal	0	Autres réponses	0		
3	3	B	A	0	B	3	C	0	D	0		
4	4a	B	oui	0	non	1						
5	4b	A	. il ne fait pas partie de l'histoire, de l'action . c'est lui qui a écrit le récit, qui raconte l'histoire . l'histoire n'est pas vécue par lui . il est l'auteur du récit	3	Non . parce qu'il est le metteur en scène . parce qu'il est le narrateur . parce qu'il n'y a personne qui joue ce rôle	0	. réponse NON sans rapport avec la question . opinion personnelle	0	Réponse OUI . parce que c'est le metteur en scène . pour faire le narrateur . pour mieux développer le film	0		
6	5a	C	A	0	B	0	C	3	D	0		
7	5b	A	. ils sont étudiants au cégep . ils vont au cégep . ils sont étudiants à un collège	3	Ce sont des adolescents " Ils sont des jeunes de notre âge".	0	Ils sont étudiants	0	Ils disent que c'est un texte pour les 13 à 15 ans	0	Autres: . ils fument . ils font du camping . excursion	0

ANNEXE 33

TEST 224-107 : Lire un récit d'aventures... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MD: 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
8	6a	A	2 parmi: . la barbe longue (3 à 4 jours) . ressemble à un coureur des bois . larges mains velues (grosses mains) . larges narines	2	1 caractéristique seulement	1	. mauvaise haleine . sent l'alcool . sent le poisson . fume . grand, gros, costaud, robuste . sale . mal habillé . langage	0	Attitudes face au personnage . l'air d'un tueur . l'air inquiétant . un peu méchant	0	Autres réponses . il revient d'un voyage de pêche	0
9	6b	A	. la peur . crainte . méfiance - doute . danger	3	. nervosité . inquétude . impatience	1	. découragement . angoisse . honte	0	Sentiments positifs . joie . relaxation	0	Autres réponses	0
10	7	A	3 qualités parmi: patience, être souriant, persévérance, détendus, bonne entente, sens de l'humour, courage, confiance NOTE: Considérez les réponses entre elles.	3	2 qualités	2	1 qualité	1	citations du texte	0	Réponses inacceptables . rêveur . aimer le paysage . corps droit - pouce levé . prudent . pressé . propre . poli . aimer l'aventure . ne pas s'endormir	0
11	8a	D	A	0	B	0	C	0	D	3		
12	8b	B	A	0	B	3	C	0	C	0		

TEST 226-107 : Lire un récit d'aventures... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	P A	B	P B	C	P C	D	P D	E	P E
13	8c	A	. sont remplies . pleins de . ont en abondance . débordent . abondent . n'arrêtent pas de parler de . parlent beaucoup . montrent beaucoup	3	. racontent . parlent . disent . affirment . montrent . démontrent . annoncent . montrent souvent	0	. renferment . comprennent . contiennent . possèdent	0	ce qui reflue en s'enflant	0	Autres réponses . éclatent . regardent . prend . réponses sans verbe. - richesse - avec beaucoup	0
14	9a	A	sud	1	nord	0						
15	9b	A	. ils se dirigent en auto vers Trois-Pistoles . il n'est pas question du traversier de St-Siméon . Trois-Pistoles est sur la rive sud . la Gaspésie est sur la rive sud . c'est là que le conducteur les a ramassés	2	Réponse plausible mais non basée sur le texte ex: ils ont pris le traversier de Québec et Lévis ils ont traversé le fleuve à Québec	2	Réponses plausibles non basées sur le texte ex: c'est plus court par le sud c'est moins long c'est plus beau façon la plus simple	0	Réponses inacceptables . elle se dirige vers le sud . voie ferrée . pas d'argent . ils ont pris le pont de St-Siméon . près de Gaspé	0	justification avec NORD	0
16	10	A	3 lieux: 2e: dans l'automobile 3e: en bordure de la route à Trois-Pistoles 4e: dans la tente - forêt - clairière Voir annexe 1	3	2 lieux	2	1 lieu	1	Trois actions plutôt que des lieux	0	lieux incorrects: . restaurant . camping chez David . en route pour aller camper . restaurant chez Leduc	0

TEST 226-107 : Lire un récit d'aventures... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
17	11a	A	. journée ensoleillée . très beau . temps dégagé . belle température . beau temps . soleil . ciel découvert . beau et venteux	2	. nuageux . très chaud . peu de vent . frisquet . venter un peu . froid	0	Indications temporelles . 5 heures . le soir . après-midi . avant-midi . soir d'été . faire noir . jour	0	Mauvaises réponses: . belle fin de journée . temps noir lugubre	0		
18	11b	A	1 parmi: . le fleuve est bleu, la mer aussi . le miroir du pare-soleil . quand ils se couchent, le soleil se couvre	2	. le paysage est beau . le fleuve est beau . beau panorama	0	Il ne parle pas de pluie	0	Autres citations: . c'est le premier été qu'on part en excursion . indications de pagaï et de lignes . marée monte, les vagues...	0	Autres réponses . ils sont sur le côté du fleuve . la nuit très opaque . parce qu'ils n'ont pas d'imperméable . ciel étoilé	0
19	12	A	5 éléments parmi: . bordure de la route . fleuve . rochers . mouettes . autos qui circulent . arbres . bagages NOTE: Considérez les éléments entre eux. Voir annexe 2	3	4 éléments	2	3 éléments	1	2 éléments	0	. 1 élément . 0 élément	0
20	13	C	A	0	B	0	C	3	D	0		

TEST 22F-107 : Lire un récit d'aventures GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
21	14	A	- 2 BONS ÉVÉNEMENTS: 1er événement: La réponse contenant des éléments qui font appel à une action ou à un sentiment de peur -pour l'action, on y incluera les mots découlant de verbes -on doit toujours retrouver le lieu, soit l'auto, sauf dans le cas où l'on sent la présence de l'automobiliste ex: (action) - le voyage en auto vers Trois-Pistoles ex: (sentiment) - lorsqu'ils ont peur du chauffeur Voir annexe 3 2e événement: Réponse contenant obligatoirement les éléments 1 et 3 (ou 1, 2, 3)(v/s idée générale)	3	- UN BON ÉVÉNEMENT SUR DEUX - LORSQU'IL Y A 3 ÉVÉNEMENTS DONT 1 BON, NON RELIÉ À UNE AUTRE SCÈNE Ex: 1. l'attente et le trajet vers Trois-Pistoles 2. la peur dans la tente	2	- 2 ÉVÉNEMENTS VAGUES OU IMPRÉCIS: Ex: 1. dans l'auto avec le chauffeur (il n'y a ni sentiment ni action) 2. une nuit de terreur (ça n'implique pas les personnages) Voir annexe 3	1	PAS DE DISCRIMINATION . 3 événements ou plus . dès qu'il y a un résumé de l'histoire Ex: 1. l'attente et le voyage 2. l'arrivée à Trois-Pistoles et la peur dans la tente	0	MAUVAISES RÉPONSES ou PLUSIEURS ÉVÉNEMENTS (D) + Mauvaise réponse Ex: D + Restaurant ou Camping chez David 1. l'attente au bord de la route 2. dans la clairière Voir annexe 3	0

TEST 226-107 : Lire un récit d'aventures GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

NM: 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	P A	B	P B	C	P C	D	P D	E	P E
21	Suite 14		1. sentiment de peur (l'animal qui rôde, qui fait du bruit = mot: "dans la tente") 2. lieu (dans la tente exclusivement) ou temps (soir, nuit) 3. implication des personnages (la tente impliquant aussi la présence des personnages = synonymes) - Sylvie et Serge, les campeurs, ils or... En: la peur dans la tente Voir annexe 3									

mai 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	p A	B	p B	C	p C	D	p D	E	p E
22	15	A	A	3	B	0	C	0	D	0	E	0
23	16	A	Cette seule citation: Et vous n'avez pas peur de faire de mauvaises rencontres?	3	Citation du texte qui n'est pas du dialogue.	0	Mauvaise réplique, ou 2 répliques dont 1 bonne	0	L'élève reformule une réplique. . savez-vous que c'est dangereux l'auto-stop? . et vous n'avez pas peur de faire de l'auto-stop?	0	autres réponses ex: il leur demande pourquoi il fait du pouce et si ils ont peur	0
24	17	A	. le panneau indiquant la ville de Trois-Pistoles . Trois-Pistoles . entrée de la ville . dessin illustrant la pancarte	3	Éléments en rapport avec la scène: . arrêt . clairière . voiture . lumière de ville . panorama . arbres qui défilent . arrivée à Trois-Pistoles	0	Éléments sans rapport avec la scène ex: l'homme est aimable fleur camping	0	Image reliée à la scène de la fin . Sylvie qui donne du jambon à l'animal . les tranches de jambon et le fromage . le manger	0		
25	18	A	D F A B C E	3	D F A Correct	1	... B C E Correct	1	Autres réponses	0		

TEST 226-107 : Lire un récit d'aventures GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION 8.

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
26	19	A	" Mais le ciel se couvre..."	3	Débuts de paragraphe de la page 6 . Un abri pour se reposer . Dans le silence nocturne . Les deux campeurs . Déjà, Sylvie n'entend plus rien	0	Débuts de paragraphe des pages 7, 8, 9.	0	Répliques	0	Autres réponses	0
27	20	A	Parce qu'il entend... . des bruits de pas ou . un glissement dans l'herbe... ou . quelqu'un qui rampe, rôde... ou . du bruit, craquements.	3	Parce qu'il ne sait pas ce qui est à l'extérieur	2	Parce que tout est si calme et si silencieux	0	Autres réponses: . il ne sait pas qui bouge la tente	0		
28	21a	A	Les 3 suivantes: A B F	3	2 parmi A B F	2	1 parmi A B F	1	Aucun correct	0		
29	21b	A	. Un grognement	3	. bruit de pas . rampement . glissement . craquements . bruits sourds	1	Autres bruits: . happer la viande	0	Ce n'est pas un bruit: . les yeux éclairés	0	Autres réponses	0

TEST 226-107 : Lire un récit d'aventures GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	pA	B	pB	C	pC	D	pD	E	pE
30	21c	A	GROGNEMENT non: . parce qu'il y a plusieurs animaux qui peuvent grogner oui: . on sait que ce n'est pas des personnes mais que c'est un animal . parce qu'un ours grogne . parce qu'un loup grogne . ce sont seulement les animaux qui grognent GLISSEMENT non: . parce qu'il y a beaucoup de bêtes qui rampent . parce que l'herbe peut avoir été bougée par le vent oui BRUIT DE PAS non: n'importe qui, animal ou personne, font des bruits de pas (B C D)	3	Bonne réponse cohérente soit avec A ou soit avec B . parce qu'on ne sait pas quel animal est l'élément menaçant (A E F, B E F) . car les yeux d'un humain ne " flash " pas . on sait que c'est un animal mais lequel? . oui, seulement un chien peut faire cela . plus qu'un animal aime la viande (happer la viande)	2	Bonne réponse cohérente avec A ou B mais vague . parce que tout ce qui est en vie peut marcher (bruits de pas) rampement . ils ne savent pas ce que c'est: animal ou homme (craquements, rampement, bruit sourd, glissement) . parce que c'est pas suffisant comme indice . ça peut être bien des choses . on ne sait pas c'est quoi qui a fait le bruit	1	Autres réponses: . eux pensent que c'est une patte ou un pied qui s'avance . car après ils disent que c'est un loup . parce que c'est normal . parce que la bête est affamée . parce qu'il est assez gros . ça peut être le vent, la pluie, bien des possibilités . parce que c'est épeurant	0		

TEST 226-107 : Lire un récit d'aventure GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION 10.

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	P A	B	P B	C	P C	D	P D	E	P E
31	22	A	1. Lancer, jeter, donner... 2. . du jambon . de la viande . de la nourriture . du manger . de la bouffe	3	Mauvaise action . font du bruit . crient . courent . restent calmes . allumer la lampe	0	Juste un élément ex: jambon nourriture viande	0	Autres réponses	0		
32	23	C	A	0	B	0	C	3	D	0	E F	0
33	24	B	A	0	B	3	C	0	D	0	E F	0
34	25	F	A B	0	C	0	D	0	E	0	F	3
35	26	E	A	0	B	0	C	0	D F	0	E	3
36	27	D	A	0	B	0	C	0	D	3	E F	0

Annexe 1

Question 10: Equivalents pour chaque lieu

2°	3°	4°
en auto en voiture voiture japonaise	. Trois-Pistoles . à l'entrée de la ville . à l'entrée d'un village . à la porte de Trois-Pistoles	le lieu où ils campent. dans leur campement . clairière . forêt - en pleine forêt . dans la tente . dans le bois . camping dans la forêt . à côté du feu de camp

. l'ordre n'est pas important

. considérer les réponses entre elles

. accepter le verbe être seulement (Rendus, Arrivés: incorrect)

Annexe 2

Question 12: Équivalents pour chaque catégorie

1	2	3	4	5	6	7
. bordure de la route . route . lignes jaunes . autoroute	. fleuve . mer . vagues . marée monte	. rochers	. bagages . linge . sac-à-dos . tente les sacs	. mouettes	. autos qui circulent . les voitures . autos qui ne s'arrêtent pas	. arbres

. considérer les éléments entre eux

. l'ordre n'est pas important

incorrects: maison - plage - paysage - personnages (visage, position, pouce) - voiture (au singulier) - animal - ciel - ruisseau - arrêt - fossé - village - marée - verdure - rivière - oiseaux - goéland - l'automobile - trottoir - golfe St-Laurent - les fontaines - panorama - soleil - auto jaune - grande rue - asphalte - vent - froideur - banc - montagnes

Annexe J

Question 14

CORRECT (A ou B)		VAGUE (C)		INCORRECT (E)	
1	2	1	2	1	2
(sentiment) . la nervosité des jeunes qui sont embarqués avec l'automobiliste qui ne les rassure pas beaucoup . la discussion avec l'automobiliste . lorsqu'ils ont peur du chauffeur . la conversation dans l'auto (action) . le voyage (le parcours) en auto jusqu'à ou vers Trois-Pistoles . dans l'auto qui s'en va vers Trois-Pistoles . le voyage en auto	. la peur qu'ils ont lorsqu'ils sont dans la tente et qu'ils entendent du bruit à l'extérieur . la peur dans la tente . lorsqu'ils sont dans la tente et entendent du bruit (à l'extérieur) . lorsqu'ils sont dans la tente et que la bête rôde autour . leur nuit de terreur . leur problème avec la bête . leur nuit d'aventure, leur façon de s'en sortir . le soir lorsqu'ils ont peur . quand ils se font achaller	. en route vers Trois-Pistoles . le voyage vers Trois-Pistoles . dans l'auto avec le chauffeur . lorsqu'ils sont dans l'auto . quand les jeunes étaient avec le conducteur	. une nuit de terreur . dans la forêt lorsque ça devient tragique . l'aventure avec l'animal . la scène de la tente avec la bête . dans la tente . la peur dans la clairière ou dans la forêt . le soir lorsqu'ils entendent du bruit . l'animal qui est dehors et rôde . l'animal qui leur fait peur . leur mésaventure dans la forêt (l'idée générale est trop vague)	. l'attente au bord de la route . embarquement . le voyage . Sylvie et Serge qui prennent l'auto . le conducteur et sa voiture . dans l'auto qui s'en va en Gaspésie	. dans la clairière . dans la forêt . arrivée au camping . leur campement . la mésaventure de la forêt . quand ils entendent la bête . dans la forêt quand ils campent dans la clairière

ANNEXE 3F

Répartition des réponses selon les catégories de la grille de correction et de compilation du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves)

Numéro de l'item	Numéro dans le test	DISTRIBUTION DES RÉPONSES					Pas de réponse **
		A	B	C	D	E	
1	1	79,39*	7,10*	7,49	1,51	3,79	0,73
2	2	84,30*	10,21	1,51	3,11	—	0,88
3	3	8,41	62,42*	21,05	7,54	—	0,58
4	4a	12,08	85,03*	—	—	—	2,92
5	4b	58,00*	12,54	11,67	9,92	—	7,88
6	5a	0,49	13,13	72,78*	13,27	—	0,34
7	5b	81,53*	3,01	2,58	2,38	7,19	3,31
8	6a	44,24*	23,68 *	19,45	8,31	2,67	1,65
9	6b	59,60*	22,51	2,04	2,43	9,33	4,08
10	7	31,55*	39,13 *	12,15	9,04	5,93	2,19
11	8a	16,63	4,91	7,29	70,78*	—	0,39
12	8b	11,38	83,76*	2,04	2,67	—	0,15
13	8c	66,65*	15,07	2,19	0,97	9,87	5,25
14	9a	70,64*	26,44	—	—	—	2,72
15	9b	43,61*	3,35 *	14,34	9,53	24,89	4,28
16	10	30,14*	48,18 *	10,60	6,71	3,11	1,26
17	11a	73,21*	8,60	10,65	3,84	—	3,69
18	11b	19,69*	27,37	6,95	18,38	14,39	13,22
19	12	3,69*	19,30 *	38,26	25,33	11,18	2,24
20	13	28,10	11,67	46,96*	12,35	—	0,93
21	14	2,04*	19,83 *	9,33	16,30	46,48	5,93
22	15	83,91*	9,72	0,56	22,41	2,92	2,48
23	16	77,15*	4,33	5,93	1,94	3,65	7,00
24	17	67,28*	14,34	4,96	3,40	3,69	6,32
25	18	21,70*	2,09	17,02	34,76	22,51	1,85
26	19	47,50	11,52	13,00	2,43	11,62	13,86
27	20	87,65	1,80 *	0,53	4,76	—	5,06
28	21a	45,60*	27,61 *	17,65	3,11	3,31	2,72
29	21b	42,10*	38,60 *	4,47	1,80	4,86	8,17
30	21c	33,11*	19,25 *	21,34	14,34	—	11,96
31	22	81,38*	6,56	2,24	0,08	1,22	8,56
32	23	1,60	1,36	83,76*	5,15	3,45	4,67
33	24	17,31	70,44*	0,78	5,79	0,68	5,01
34	25	23,97	3,99	27,03	1,75	37,48*	5,79
35	26	2,19	2,19	6,76	11,13	71,51*	6,22
36	27	3,60	24,06	0,49	64,07*	1,17	6,61

* La ou les réponses jugées acceptables.

** Pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à chaque question.

ANNEXE 4A

Le canot-camping c'est, bien sûr, le maniement du canot, le rapide à franchir, le vent et les vagues d'un lac à affronter, mais c'est surtout le plaisir de la découverte. Quoi de plus mémorable que de rencontrer un orignal au détour d'un méandre, de surprendre un héron qui s'éloigne d'un vol majestueux ou d'apercevoir un huard qui vient de refaire surface tout près du canot. Kilomètres après kilomètres, on découvre des rives sablonneuses qui se transforment graduellement pour faire place à des affleurements rocheux impressionnants. Chaque soir nous amène à un site de campement différent par son boisé, les fleurs sauvages qui l'agrémentent et les oiseaux qui l'habitent.

Il fait bon se retrouver dans un environnement naturel, le moins transformé possible. Mais pendant encore combien de temps pourrons-nous jouir d'un tel luxe? Les développements urbains et industriels se multiplient causant des dommages irréparables. Même la pratique du canot-camping ne peut s'effectuer sans causer d'impact sur l'environnement. En effet, la quantité de gens qui accèdent au milieu naturel augmente sans cesse et on peut déjà constater une détérioration du territoire même dans des secteurs réservés à la pratique des activités de plein air.

Nous avons longtemps vécu dans une ère de colonisateurs durant laquelle on a tenté de vaincre la forêt et de mettre la nature au service de l'humain. Ce fut l'époque du défrichement, du démichage et des feux d'abattis. Cette période est maintenant révolue et fait place aux campagnes de sépultion, aux règlements plus stricts, à l'essor des activités en pleine nature.

On essaie de sauvegarder l'environnement. On veut pouvoir profiter de cette nature peu transformée. On espère aussi que nos enfants et les générations futures auront la même chance que nous. Pour y parvenir, on doit faire plus qu'avoir de bonnes intentions. Il faut prendre les moyens nécessaires, développer les techniques qui nous permettront de pratiquer le canot-camping avec un impact minimum sur l'environnement naturel.

VOTRE GROUPE

Un groupe considérable cause toujours plus de torts au milieu naturel.

Voyagez en petits groupes. Évitez d'être plus de douze (12) personnes par groupe. De plus, il sera plus facile de trouver un site de campement, de rester groupés pendant le voyage et le début ainsi que la fin des portages seront moins congestionnés.

LE SÉJOUR

Les camps fixes de plusieurs jours amènent toujours les campeurs à faire des aménagements souvent inésirables.

Changez de site tous les jours. Vous aurez l'occasion d'en découvrir d'autres en plus de profiter des charmes du parcours.

OÙ CAMPER?

Les sites aménagés par des organismes ont été choisis à cause de leur beauté mais aussi à cause de leur capacité de recevoir des groupes sans se détériorer trop rapidement.

Utilisez les sites déjà aménagés.
Si vous devez choisir un emplacement non aménagé pour y établir un campement :

Évitez les rives escarpées de terre meuble ou de sable : elles s'éroderont rapidement et une tranchée se creusera à l'endroit du débarcadère.

Évitez de couper les broussailles qui poussent le long de la rive : ces arbustes contribuent à retenir le sol.

Obtenez la permission du propriétaire du terrain, il lui est aussi partie du milieu et doit être respecté.

OÙ INSTALLER LES TENTES?

Le sol dénudé favorise l'érosion et l'installation de tentes empêche les nouvelles pousses d'apparaître.

Utilisez les emplacements déjà aménagés. C'est plus facile et on évite ainsi d'étendre le déboisement sans raison.

N'enlevez les broussailles que sous la surface du plancher de votre tente. Vos tendeurs n'ont pas besoin d'être fixés à un endroit bien dénivelé.

Ne creusez pas de tranchées. Elles sont inutiles si votre tente est munie d'un bon tapis de sol, peu efficaces si votre tente est installée dans un trou, non nécessaires si elle est montée à un endroit qui s'égoutte bien.

L'utilisation de branches de sapin comme tapis de sol est démodée. Le canot-camping utilise plutôt un isolant de mousse à cellules fermées (imperméables). Il est léger, efficace, confortable, peu coûteux et réutilisable.

LE FEU

L'utilisation des feux est certainement l'aspect qui affecte le plus le milieu naturel. D'une part, les restes de feu laissent des traces pendant longtemps et d'autre part, l'utilisation irrationnelle du bois peut avoir de sérieuses implications.

Utilisez un poêle. Certains petits poêles de camping sont très efficaces pour la cuisson et n'ajoutent que peu de poids à vos bagages. Si la quantité de carburant à transporter pour de longues expéditions est à considérer, seulement 1/4 de litre (env. 9 onces) de combustible sera suffisant pour la préparation des repas durant une fin de semaine pour deux personnes. Le poêle est particulièrement utile lorsqu'on voyage dans des secteurs très achalandés ou le bois se fait rare. Enfin, il peut devenir obligatoire en cas de sécheresse, lorsque le danger de feu de forêt est très grand.

Cependant, vous pouvez désirer un feu de bois pour vous sécher, vous réchauffer, chasser les mouches ou pour créer une certaine ambiance que vous recherchez. Nous pouvons encore au Québec faire des feux de bois presque partout. Si nous utilisons ce droit correctement, nous pourrons le conserver longtemps.

L'ENVIRONNEMENT, J'EN SUIS MÊME EN FAISANT DU CANOT-CAMPING

L'eau! Une ressource vitale pour l'homme, les plantes et les animaux. Elle est aussi bien utile pour cuisiner, laver, éteindre les incendies. Sans eau, on ne pourrait pas pratiquer le canotage et le canot-camping.

Pour nous et pour les générations à venir, gardons notre eau propre. Et comme on protège ce que l'on aime, cet été, aimons l'eau!

Environnement Québec

Utilisez un site de feu déjà existant : il ne sert à rien de multiplier les emplacements de feu. Réaménagez-le s'il ne vous convient pas. S'il n'y a pas de site déjà aménagé :

- *Choisissez un endroit sécuritaire*, éloigné des arbres et assurez-vous que vous allumerez votre feu sur un sol minéral dépourvu de matières végétales (humus) ou de racines de résineux.
- *Faites un petit feu* : un proverbe indien dit : "L'Homme-blanc fait un grand feu et doit rester loin du feu, l'Indien fait un petit feu et peut rester près du feu". Vous réduirez ainsi la corvée de bois. Si vous êtes nombreux et que vous devez faire chauffer plusieurs gamelles en même temps, faites un feu étroit et long.
- *Utilisez le bois pour chauffer vos gamelles* mais non pour les supporter. Si vous n'avez qu'un seul chaudron à faire chauffer, vous pouvez le suspendre à trois avirons fixés en trépied. Si vous devez mettre plusieurs gamelles au feu, suspendez-les à un morceau de bois mort supporté à l'horizontale par deux trépieds. Une petite grille légère, appuyée solidement sur des pierres, facilite la cuisson et vous permet d'utiliser tout le bois et la combustion.
- *Cueillez le bois mort tombé* : il est bien connu que le bois vert brûle mal et cause plus de désagréments qu'autre chose. Vous n'avez pas besoin d'une grande quantité de bois ni de grosses bûches. Le bois qui peut être ramassé à mains nues est souvent suffisant.
- *Évitez de dégarnir les troncs* de leurs branches mortes ou de leur écorce : laissez aux bouleaux leur écorce et aux épinettes leurs branches mortes, sinon, le merveilleux endroit sauvage que vous avez découvert aura bientôt l'allure d'un parc municipal.
- *Profitez* de la corvée de bois pour prendre une marche : vous réussirez à ramasser le meilleur bois sans dégarnir les abords de votre site de campement. Cette opération est facilitée si vous vous servez d'une nouvelle pour grouper le bois en fagot. Vous pouvez aussi aller chercher le joli en canot sur la rive opposée ou loin de votre site.
- *Laissez le feu se consumer totalement* : si vous avez utilisé des petites pièces de bois, votre feu ne laissera qu'un peu de cendre. Ne laissez jamais votre feu sans surveillance.
- *Éteignez bien votre feu* : noyez-le complètement.
- *Assurez-vous que vous n'y laissez pas de déchets* : Y aurait-il quelques papier d'aluminium noirci, une boîte de conserve écrasée?
- *Éparpillez le bois mort ramassé* en trop : lorsque vous laissez un tas de bois, vous incitez le prochain groupe à faire un plus gros feu.

ANNEXE 4A

LES EAUX USÉES

Certains diront que ce n'est pas en lavant nos gamelles à même le lac ou la rivière qu'on arrivera à les polluer mais il est toujours déplaisant, en allant se baigner, de mettre les pieds dans les restes de spaghetti du groupe précédent.

Videz l'eau de vaisselle bien à l'écart, loin de l'eau afin que le sol puisse faire son travail de filtrage. Choisissez un endroit discret.

Utilisez du savon pur plutôt qu'un détergent.

LES TOILETTES

Il n'existe souvent pas de toilette aménagée sur les sites rustiques.

Allez à l'écart, à au moins 30 m de l'eau : assurez-vous que le sol est capable d'absorption, vous éviterez ainsi les écoulements vers le cours d'eau.

Creusez un petit trou et conservez la tourbe : vous pouvez ainsi la replacer par la suite et n'en n'y paraît. S'il n'est pas possible de creuser, allez ailleurs car le sol est incapable d'absorption à cet endroit.

LA FLORE

Souvent, on trouve une fleur très belle, une plante intéressante et on les cueille sans s'inquiéter de l'avenir. Sommes-nous en train de tuer la poule aux oeufs d'or et de détruire la nature parce qu'on l'aime? Nous devons laisser aux plantes la chance de se reproduire.

Penser y avant de cueillir une plante : certaines plantes se reproduisent très lentement et arrivent tout juste, en temps normal, à maintenir leur nombre. Soyez certains qu'il en restera assez pour assurer la reproduction de l'espèce à cet endroit. En cas de doute, abstenez-vous!

Photographiez les plantes : elles sont si belles et votre collection durera beaucoup plus longtemps avant de se faner.

Nos efforts doivent correspondre à notre volonté de garder au milieu son aspect naturel. On considère d'ailleurs, de plus en plus, que le bon campeur n'est pas celui qui est capable de bien accrocher un arbre ou de faire cinq sortes de feux mais plutôt celui qui réussit à camper sans laisser de trace. Sommes-nous assez expérimentés et avons-nous réussi à développer les techniques suffisantes pour choisir un menu si bien conçu qu'il n'y aura aucun déchet à rapporter, pour ramasser exactement le bois nécessaire pour préparer un repas, pour faire disparaître toute trace de notre passage?

PARTICIPONS À L'AMÉLIORATION DE NOTRE ENVIRONNEMENT

Réagissez si vous voyez quelqu'un qui détériore le milieu naturel dont vous profitez. Manifestez votre désaccord.

Incitez vos équipiers ou les autres groupes à rapporter leurs déchets en leur offrant de les ajouter aux vôtres, en partageant avec eux vos trucs qui facilitent le rapport de vos déchets, en leur donnant la responsabilité de vérifier la propreté du site avant votre départ.

Demandez à chacun des membres de votre groupe de rapporter une pièce (une seule pièce) de déchet trouvée durant l'excursion (en plus des vôtres évidemment).

Décidez avec votre groupe de nettoyer un site de feu de camp (un seul site) à chaque excursion.

Si vous rencontrez

- des égouts se déversant directement dans le lac ou la rivière,
- des carcasses d'autos jetées des berges,
- des dépotoirs sur les rives,
- des remblais artificiels,
- des petits barrages maison qui peuvent être dangereux ou qui immondent les environs,
- des coupes de bois massives à moins de 30 m du cours d'eau,
- des câbles de traverser qui peuvent être dangereux,

notez l'emplacement exact (le numéro de la carte topographique et les coordonnées mercator ou indiquez un point précis sur la carte), la nature des faits observés et si possible photographiez l'endroit. Envoyez vos observations à la Fédération québécoise du canot-camping inc. La Fédération s'occupera d'acheminer l'information aux autorités concernées et de suivre le dossier.

Draft rapt. 2e marche 1980
Fédération québécoise du Québec

LES DÉCHETS

La plupart des sites utilisés par les canot-campeurs ne sont ni entretenus, ni pourvus de poubelles. Seuls les utilisateurs assurent la conservation du site. Il est évident que l'environnement naturel serait complètement détruit après quelques semaines, si les canot-campeurs ne se faisaient pas un point d'honneur de rapporter tous leurs déchets.

Évitez d'apporter des contenants encombrants comme les boîtes de conserve, les pots ou bouteilles de verre, les plats d'aluminium. Utilisez plutôt des sacs de plastique plus légers, étanches, compacts et qu'on peut continuer après usage. Même pour une longue expédition, on peut réduire les boîtes de conserve à un nombre négligeable.

Rapportez tout ce qui ne peut être brûlé complètement : plus vos sachets d'aliments séchés (soupe, repas séché à froid, etc.) semblent être de papier mais sont enrobés de l'aluminium : rapportez-les. Écrasez les boîtes de conserve, pliez les papiers d'aluminium et mettez-les dans un sac de plastique bien fermé. De toute façon, vos bagages seront toujours moins lourds à votre retour qu'au départ.

Accumulez les déchets combustibles. Les emballages de bonbons, de pomme à mâcher, les paquets de cigarettes, l'empaquetage du dîner et brûlez-les le soir où vous faites un feu.

Brûlez ou rapportez tous vos déchets : même les déchets biodégradables doivent être soumis à cette règle. Il est très désagréable d'apercevoir au bout d'un an(?) de pelures d'oranges, vestige du dernier groupe à camper à cet endroit.

Il ne sert à rien d'enterrer des déchets car les animaux auront tôt fait de creuser le sol et de les éparpiller sur tout le site.

CANOT° CAMPING

Fédération québécoise du canot-camping inc.
1415, rue Jarry est
Montréal, Québec
H2E 2Z7

ET PLEINE NATURE

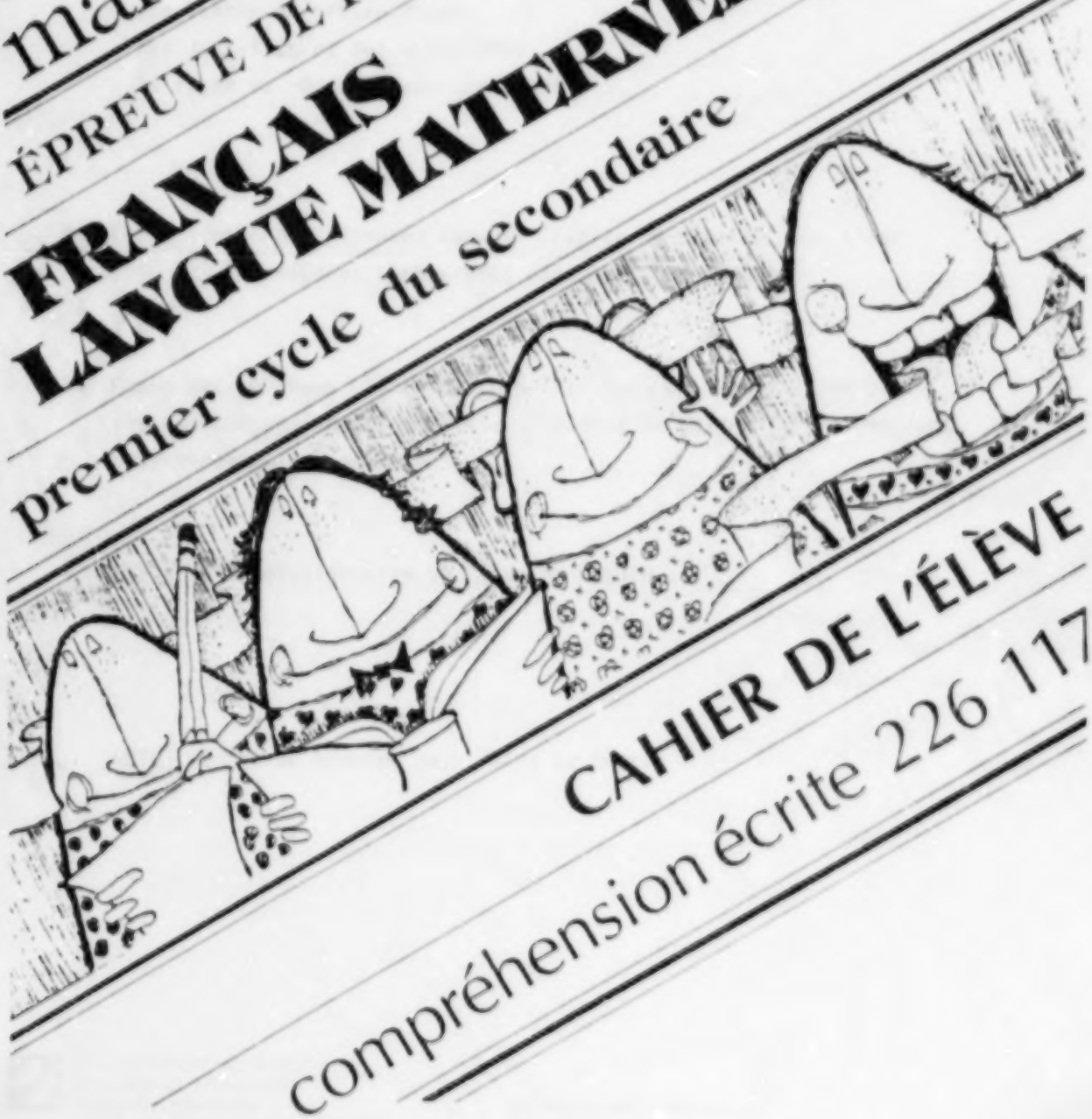
ANNEXE 4B

mai 1984

ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

premier cycle du secondaire



CAHIER DE L'ÉLÈVE

compréhension écrite 226 117

Québec

CONSIGNES

1. Lis bien le contenu de ce cahier. Tu y trouveras:

   - une lettre de présentation;
   - des activités et des questions;
   - la façon de répondre aux questions.

2. Écris toutes tes réponses dans le "Cahier de réponse" qui t'est fourni. Des espaces sont prévus pour chaque question.

3. Donne des réponses claires et précises. Là où on te le demande, réponds par une phrase complète. Tu dois te guider sur le dépliant pour répondre aux questions.

4. Consulte le dictionnaire si tu en as besoin.

NOTE: Tu as 60 minutes pour faire le test.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Direction de l'évaluation
pédagogique

Bonjour,

Samedi soir dernier, mes amis/es et moi sommes allés rencontrer deux "spécialistes" du canot-camping, François et Sylviane, pour entendre le récit de leur dernière excursion.

Pendant le récit, je me voyais moi aussi en train de descendre la rivière en chantant un air joyeux.

À la pause-chocolat chaud, je n'y tins plus et je lançai tout haut:

- Et si nous organisions une super excursion d'une semaine? Tous ensemble nous pourrions aller dans le parc de la Mauricie cet été ...
- Yahou! m'ont-ils crié en guise de réponse.

Depuis, notre projet ne cesse d'avancer. Nous formons un groupe de sept excursionnistes et nous aimerions que tu te joignes à nous. Ne t'inquiète pas, nous avons tout ce qu'il faut: canots, tentes, sacs de couchage, etc.

François et Sylviane nous apprendront à bien canoter. Cependant, nous manquons d'information sur la façon de respecter l'environnement.

Tu pourrais te charger de nous renseigner sur les règles à suivre quand on fait du camping en pleine nature.

Nous avons déjà des questions à te poser. Avec le dépliant de la Fédération du canot-camping que tu as sous la main, tu deviens notre personne-ressource en environnement!

Nous comptons sur toi, à bientôt.

Claude

Il n'est pas nécessaire que tu lises le dépliant en entier avant de commencer à répondre aux questions.

Prends le temps de l'examiner et de lire les grands titres: tu pourras ainsi repérer l'information plus rapidement.

PREMIÈRE PARTIE

Nous nous sommes réunis pour planifier notre excursion et nous avons eu plusieurs discussions. Quelques propositions sont restées sur la table.

1. Les propositions

Nous aimerions que toi, notre personne-ressource en environnement, tu nous dises:

- si tu es d'accord avec chacune de nos propositions;

- quelle serait la raison que nous donnerait la Fédération de canot-camping pour appuyer tes conseils.

a) Éric veut que nous installions nos tentes solidement et que nous revenions dormir tous les soirs au même endroit.

b) Nathalie insiste pour que nous n'utilisions que des sites déjà aménagés par la direction du parc à l'intention des canot-campeurs.

c) Sébastien pense que si les terrains aménagés sont occupés, nous devrons choisir un emplacement près d'une rive escarpée et rocheuse.

d) Yvon tient à son confort pour dormir et il veut se faire un bon lit de branches de sapin.

LES PRÉPARATIFS

La préparation d'une excursion est une phase plus qu'importante. Une fois en route, il est trop tard pour découvrir que l'on a oublié de penser aux toilettes, aux feux de bois, à ce que l'on fera des déchets, etc.

2. Le problème des toilettes

La nature ne nous appartient pas. Faisons un petit effort pour la laisser telle quelle!

Pour garder la nature inchangée, nomme quatre (4) règles que nous devrons respecter lorsque nous irons aux toilettes.

3. Les feux de bois

Lorsque nous voudrons chauffer ou cuire nos aliments, nous devrons faire des feux de bois.

Voici une liste d'objets que nous aurons sous la main lors de notre excursion de canot-camping.

À partir des conseils de la Fédération du canot-camping, quels sont les objets que nous pourrons utiliser pour faire un feu de bois? Encercle les lettres qui correspondent à ta réponse.

A. Aviron.
B. Bois mort tombé.
C. Bois vert.
D. Branches mortes au tronc des épinettes.
E. Grosses bûches.
F. Petites pièces de bois.
G. Racines de résineux.
H. Trépied.

4. Les déchets

Jour après jour, nous aurons moins de bagages, mais plus de déchets. Nous avons déjà pensé à quelques possibilités pour nous débarrasser de nos déchets. Vois ce que recommande la Fédération et dis-nous ce qu'il vaudra mieux faire.

Déchets	Possibilités pour s'en débarasser
1. Les boîtes de gâteaux.	A. Les brûler.
2. Les boîtes de soupe en conserve.	B. Les enterrer loin de la rivière.
3. Les bouteilles de boissons gazeuses en verre.	C. Les jeter dans le bois, assez loin de la rivière.
4. L'eau de vaisselle.	D. Les jeter à la rivière.
	E. Les raoporter.

Pour chacun des déchets de la colonne de gauche, indique ce que nous devrons en faire en choisissant une des possibilités de la colonne de droite.

5. Les sacs de plastique

François et Sylviane nous ont vanté les mérites des sacs de plastique. Quelques-uns de mes amis doutent de leur efficacité car ils prétendent que leur manque de rigidité est un grand inconvénient.

Dis-nous si la Fédération du canot-camping voit des avantages ou des inconvénients à l'utilisation des sacs de plastique et pour quelles raisons? (Donnes-en deux)

6. Le poêle

Ardréanne, une fille du groupe, tient mordicus à ce que l'on emporte un poêle pour chauffer ou cuire nos aliments.

Selon la Fédération,

a) Serait-il bon (souhaitable) d'en emporter un?

Oui Non

b) Pourquoi? Donne deux raisons.

c) Avons-nous toujours le choix d'utiliser un poêle ou d'allumer un feu de bois?

Oui Non

d) Dans quelle circonstance?

L'ÉCOLOGIE: une SCIENCE et une VALEUR

L'an passé, nous avons suivi un cours d'écologie dont l'objectif était de favoriser l'adaptation de l'individu à l'évolution d'une société de consommation vers une société de conservation.

7. Les restes de table

Sébastien prétend que nous pourrions laisser dans la nature les restes de table tels que pain, macaroni, coeurs de pomme, etc., parce qu'ils sont biodégradables c'est-à-dire qu'ils se détruisent par eux-mêmes et ne brisent donc pas l'équilibre écologique. Il n'a pas tort. Mais je crois que nous devrions tout de même les ramasser et j'aimerais le convaincre.

En te fiant aux spécialistes de la Fédération du canot-camping, aide-moi à trouver pourquoi il est préférable de rapporter les restes de table.

A) Parce qu'ils peuvent rendre les animaux agressifs.

B) Parce que la pluie pourrait les entraîner vers les cours d'eau.

C) Parce qu'ils constituent une pollution visuelle.

D) Parce qu'ils dégagent des odeurs désagréables.

8. L'appareil photo

François et Sylviane nous conseillent d'emporter un appareil photo parce que celui-ci peut jouer un rôle écologique.

Indique-nous deux usages que nous pourrions faire de notre appareil photo afin qu'il nous aide à protéger et à améliorer l'environnement.

9. L'amélioration de l'environnement

Lors de notre excursion, nous tirerons beaucoup d'avantages de la nature toujours généreuse envers les humains. À notre tour, nous pourrions sûrement être généreux envers elle.

Donne-nous trois (3) moyens d'améliorer l'environnement tels que suggérés par la Fédération du canot-camping.

10. But de la Fédération du canot-camping

Quelle est la raison la plus valable pour laquelle la Fédération du canot-camping a publié le dépliant que tu as sous la main?

A) Elle veut nous rendre plus habiles à canoter et à affronter les difficultés en forêt.

B) Elle veut nous indiquer ce qu'il faut faire pour protéger l'environnement lorsqu'on fait du canot-camping.

C) Elle veut recruter des membres et les convaincre que le canot-camping est une activité intéressante.

D) Elle veut nous enseigner comment réussir un beau feu de bois sans nuire à l'environnement.

La préparation de notre excursion nous amène à rêver et à imaginer ce que nous ferons durant cette semaine.

Nous avons fait quelques dessins illustrant des activités que nous pourrions faire. Comme nous sommes préoccupés par l'environnement, nous nous demandons si toutes ces activités sont souhaitables.

11. Pour chacun de nos dessins, dis-nous si c'est une activité ou un geste que tu nous recommandes ou que tu nous déconseilles si nous voulons protéger et améliorer l'environnement.

    Remplis le tableau dans ton cahier de réponse.

DEUXIÈME PARTIE

Tu as fini de répondre aux questions de tes amis et de tes amies. Tu te prépares maintenant à leur envoyer tes réponses et suggestions. Tu décides de leur envoyer le dépliant que tu as sous la main.

12. Afin de faciliter leur lecture du dépliant, tu as identifié quelques mots difficiles et tu veux leur en écrire la signification dans la marge.

    Pour chacun des mots soulignés ci-dessous, choisis ce que tu écrirais dans la marge. On t'indique où tu peux trouver l'extrait dans le dépliant car tu dois en tenir compte.

    1) Obtenez la permission du propriétaire du terrain: il fait lui aussi partie du milieu et doit être respecté. (Section OÙ CAMPER, 5e paragraphe)

       A) Du centre.
       B) De l'environnement.
       C) De la rive.
       D) De la société.

    2) Utilisez le bois pour chauffer vos gamelles et non pour les supporter. (Section LE FEU, 7e paragraphe)

       A) Boîtes de conserve.
       B) Chaudrons.
       C) Mets.
       D) Tasses.

    3) Si vous devez mettre plusieurs gamelles au feu, suspendez-les à un morceau de bois mort supporté à l'horizontale par deux trépieds. (Section LE FEU, 7e paragraphe)

       A) Bûches.
       B) Sièges.
       C) Supports.
       D) Triangles.

4) Sommes-nous en train de tuer la poule aux oeufs d'or et de détruire la nature parce qu'on l'aime? (Section LA FLORE, 1er paragraphe)

A) Nos animaux.
B) Nos efforts.
C) Nos plantes.
D) Nos ressources.

13. Tu ne sais pas si tes amis/es sont familiers avec des dépliants comme celui que tu possèdes, c'est-à-dire des documents qui nous encouragent à faire quelque chose ou à poser des gestes. Tu veux leur montrer à quel(s) autre(s) document(s) ton dépliant ressemble.

Parmi les documents suivants, lesquels ont été conçus dans le but de nous encourager à poser des gestes?

A) Un annuaire de téléphone.
B) Une carte routière.
C) Un dictionnaire.
D) Un disque de danse aérobique.
E) Un livre de recettes.
F) Un livre de règlements de l'école.

14. Tu souhaites que tes amis/es aient de plus en plus hâte de faire leur excursion en pleine nature.

Pour attirer leur attention, souligne les phrases du début du dépliant qui expriment les sentiments de joie reliés à la découverte. Utilise l'extrait qui est reproduit dans ton cahier de réponse.

ANNEXE 4C

mai 1984

ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

premier cycle du secondaire

CAHIER DE RÉPONSE

compréhension écrite 226 117

Québec

QUI ES-TU?

1. Je m'appelle _____ _____
PRÉNOM NOM

2. Je suis ..... une fille ☐
un garçon ☐

3. Je suis né/e le _____ _____ _____
jour mois année

4. Quel genre de travail font ta mère et ton père? Précise le plus possible.

Ma mère: _____

_____

Mon père: _____

_____

5. Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, as-tu poursuivi l'objectif du nouveau programme de français:

"Lire des règles de jeux, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue"?

oui ☐ non ☐

PREMIÈRE PARTIE

1. Coche <u>une</u> des deux cases et donne <u>au moins une raison</u> pour ta réponse.

a) ☐ Je suis d'accord parce que _____

_____

_____

☐ Je ne suis pas d'accord parce que _____

_____

_____

b) ☐ Je suis d'accord parce que _____

_____

_____

☐ Je ne suis pas d'accord parce que _____

_____

_____

c) ☐ Je suis d'accord parce que _____

_____

_____

☐ Je ne suis pas d'accord parce que _____

_____

_____

d) ☐ Je suis d'accord parce que _____

_____

_____

☐ Je ne suis pas d'accord parce que _____

_____

_____

2. 1. _____
_____

2. _____
_____

3. _____
_____

4. _____
_____

3. Encercle les bonnes réponses.

A B C D E F G H

4. Encercle la bonne réponse.

1) A B C D E

2) A B C D E

3) A B C D E

4) A B C D E

5. Coche une des deux cases et donne ensuite deux raisons.

☐ La Fédération y voit des avantages parce que

1. _____

2. _____

☐ La Fédération y voit des inconvénients parce que

1. _____

2. _____

6. a) Oui ☐ Non ☐

b) Donne deux raisons.

1. _____

2. _____

c) Oui ☐ Non ☐

d) Dans quelle circonstance?

_____

_____

7. Encercle la bonne réponse.

A B C D

C. 1. *Pour protéger l'environnement:* _____

_____

2. *Pour améliorer l'environnement:* _____

_____

9. 1. _____

_____

2. _____

_____

3. _____

_____

10. Encercle la bonne réponse.

A B C D

11. Fais un X dans la bonne case pour indiquer si tu recommandes ou si tu déconseilles l'activité.

	Je recommande	Je déconseille
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		

DEUXIÈME PARTIE

12. Encercle la bonne réponse.

1. A B C D

2. A B C D

3. A B C D

4. A B C D

13. Encercle les bonnes réponses.

A B C D E F

14. Dans l'extrait ci-dessous, souligne les phrases qui expriment les sentiments de joie reliés à la découverte.

Le canot-camping c'est, bien sûr, le maniement du canot, le rapide à franchir, le vent et les vagues d'un lac à affronter, mais c'est surtout le plaisir de la découverte. Quoi de plus mémorable que de rencontrer un orignal au détour d'un méandre, de surprendre un héron qui s'éloigne d'un vol majestueux ou d'apercevoir un huard qui vient de refaire surface tout près du canot. Kilomètres après kilomètres, on découvre des rives sablonneuses qui se transforment graduellement pour faire place à des affleurements rocheux impressionnants. Chaque soir nous amène à un site de campement différent par son boisé, les fleurs sauvages qui l'agrémentent et les oiseaux qui l'habitent.

Il fait bon se retrouver dans un environnement naturel, le moins transformé possible. Mais pendant encore combien de temps pourrons-nous jouir d'un tel luxe? Les développements urbains et industriels se multiplient causant des dommages irréparables. Même la pratique du canot-camping ne peut s'effectuer sans causer d'impact sur l'environnement. En effet, la quantité de gens qui accèdent au milieu naturel augmente sans cesse et on peut déjà constater une détérioration du territoire même dans des secteurs réservés à la pratique des activités de plein air.

RÉPONDS À CETTE SECTION SI TU EN AS LE TEMPS SEULEMENT

1. Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, combien as-tu lu de modes d'emploi, d'instructions ou de règles de jeux?

Aucun ☐
1 à 4 ☐
5 à 8 ☐
9 et plus ☐

2. Aimes-tu lire des modes d'emploi ou des règles de jeux?

oui, beaucoup ☐
oui, un peu ☐
non ☐

3. D'une façon générale, comment as-tu trouvé ce test?

a) très intéressant ☐
intéressant ☐
peu intéressant ☐

b) difficile ☐
un peu difficile ☐
pas difficile ☐

4. D'une façon générale, comment as-tu trouvé le dépliant de la fédération québécoise du canot-camping?

a) très intéressant ☐
intéressant ☐
peu intéressant ☐

b) très facile à lire ☐
facile à lire ☐
très difficile à lire ☐

5. Y avait-il des dictionnaires à la disposition des élèves dans le local?

oui ☐ non ☐

6. As-tu consulté le dictionnaire?

oui, plusieurs fois ☐
oui, quelques fois ☐
non ☐

7. Commentaires s'il y a lieu _____

_____

_____

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Direction de l'évaluation
pédagogique

???? ???-??? : Lire un mode d'emploi — GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
1	1a	A	Je ne suis pas d'accord - parce que ça amène des aménagements indésirables - parce que ça ne vous donne pas l'occasion de découvrir d'autres sites; (la phrase doit être négative) - parce que le milieu où ils sont va se détériorer vite - il faut changer de site tous les jours parce que vous aurez l'occasion d'en découvrir d'autres - parce qu'en changeant de sites tous les jours on pourra en découvrir d'autres - il y a d'autres sites à visiter	4	Je ne suis pas d'accord VAGUE - vous ne pourrez pas découvrir de nouvelles choses - vous ne pourrez pas explorer la nature - ils ne pourraient pas visiter les environs - nous ne pourrons pas voir de nouveaux paysages - - - - - - - - - - je voudrais découvrir d'autres places - il faut en voir le plus possible de la nature - vous ne verrez rien de nouveau et vous ne verrez pas les charmes du parcours - - - - - - - - - - il faut changer de site tous les jours - - - - - - - - -	2	Je ne suis pas d'accord • OPINION PERSONNELLE - j'aime changer d'endroit - ils vont se faire voler leurs tentes - l'équipement peut s'abîmer - ça devient plate de rester à la même place - nous pourrions nous perdre • AUTRES MAUVAISES RÉPONSES - le canot-camping est une excursion dans laquelle on se promène de lacs en lacs - parce que vous aurez l'occasion de découvrir d'autres sites - parce que le sol dénudé favorise l'érosion et l'installation de tentes empêche de nouvelles pousses d'apparaître	0	Je suis d'accord avec justification - ils n'auront pas à remonter leur tente chaque jour - on a besoin d'air pur - si on se déplace tout le temps ça ne sera pas confortable - pour ne pas se perdre - c'est plus pratique - on n'a pas besoin d'apporter ses tentes - c'est bon pour la santé - on serait mieux - ça évite d'étendre le déboisement - ça sera plus prudent	0	Aucune justification, que ce soit " Je suis d'accord " ou " Je ne suis pas d'accord "	0

ANNEXE 4D

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	P A	B	P B	C	P C	D	P D	E	P E
1	1a (suite)	A			- il faut éviter d'étendre le déboisement sans raison - vous n'aurez pas l'occasion d'en découvrir d'autres - on resterait toujours au même endroit - on ne pourra pas profiter de la nature		- changer de site tous les jours - vous aurez l'occasion d'en découvrir d'autres					
2	1b	A	Je suis d'accord - parce qu'ils ont été choisis à cause de leur beauté - parce qu'ils peuvent recevoir des groupes sans se détériorer - c'est plus facile - on évite d'étendre le déboisement sans raison - il ne sert à rien de multiplier les emplacements de feu - interprétations précises de " c'est facile "	4	Je suis d'accord VAGUE - dans ces sites, tout est arrangé et organisé dans ce but - il faut utiliser des sites déjà aménagés • Toutes interprétations de " déboisement " - ça brise moins l'entourage - on n'aura qu'à mettre la tente sans enlever les arbustes	1	Je suis d'accord • OPINION PERSONNELLE - c'est plus sécuritaire - pour ne pas déranger le monde - c'est plus propre - ça coûte moins cher - si le terrain où tu vas camper est privé, tu risques de te créer des ennuis avec le propriétaire	0	Je ne suis pas d'accord Avec justification - il faut débourser de l'argent sur les terrains aménagés - ils devront avoir besoin de place et s'ils sont campés sur les rochers ils n'en auront pas. - ce n'est pas exactement du vrai camping - plus amusant dans le vrai bois - parce qu'il faut apprendre à monter une tente	0	Aucune justification, que ce soit: " Je suis d'accord " ou " Je ne suis pas d'accord "	0

TEST 776-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
7	1b (suite)	A			- on ne veut pas briser la forêt - évite d'arracher les arbustes - il ne faut pas défricher - ils sont fait spécialement pour les campeurs		• AUTRES MAUVAISES RÉPONSES: - il y aura des poubelles pour jeter les déchets - on ne salit pas d'autres sites - c'est une proposition relative - elle serait plus proche de la direction si elle a besoin d'elle - tu peux voir plusieurs sites - offre toutes les commodités - c'est moins de trouble - moins de taponnage - moins apeurant - on ne se fera pas voler					

TEST 776-777 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
3	1c	A	Je suis d'accord - parce que la rive ne s'érodera pas - il faut juste faire attention aux rives de terre de sable - c'est le meilleur endroit - il faut éviter les rives escarpées de sable mais une rive escapée et rocheuse on peut - car le terrain ne s'effritera pas rapidement - parce qu'une rive rocheuse ça ne creuse pas comme du sable - pourvu qu'elle ne soit pas de terre meuble ou de sable - ce n'est pas sécuritaire	0	Je ne suis pas d'accord parce que: - c'est dangereux - il peut y avoir des accidents - les roches pourraient tomber - danger d'éboulis - on pourrait se faire mal	2	Je ne suis pas d'accord parce que: - la rive s'érodera rapidement et une tranchée se creusera à l'endroit du débarcadère. - c'est dangereux car elle s'effondrera	0	Je suis d'accord ou Je ne suis pas d'accord avec mauvaise justification - ce n'est pas un bon endroit - il faut éviter ces endroits - les tendeurs se planteront mal - je suis d'accord ça serait plus intéressant - on va pouvoir pêcher sans danger	0	Aucune justification, que ce soit: " Je suis d'accord " ou " Je ne suis pas d'accord "	0

TEST 226-117 : Lieu un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	P A	B	P B	C	P C	D	P D	E	P E
4	14	A	Je ne suis pas d'accord - ça brise l'environnement inutilement - ça brise le sapin - l'utilisation des branches de sapin est démodée - c'est préférable d'apporter un isolant de mousse - nous sommes en train de tuer la poule aux oeufs d'or et de détruire la nature - - - - - - - - - - - je serai d'accord si il les grand par terre que dans l'arbre; s'il les grand dans l'arbre il il risque d'endommager le sapin	0	Je ne suis pas d'accord - parce que c'est dangereux pour le feu - parce que ce n'est pas confortable - ce n'est pas imperméable	1	Je ne suis pas d'accord • OPINION PERSONNELLE - parce que ça va tout salir la tente et le coller de gomme - il va déchirer la tente - il peut y avoir des insectes - il serait mieux de prendre un sac de couchage • AUTRES MAUVAISES RÉPONSES - ça pique - il pourrait se blesser - à cause des insectes - ces arbustes contribuent à retenir le sol	0	Je suis d'accord - parce que moi-même je voudrais dormir confortablement - c'est plus confortable - si c'est ça qu'il veut je ne peux pas lui en empêcher - s'il couche sur le sol il pourrait attraper une vilaine grippe - parce qu'il est très fatigué - le sommeil est primordial - c'est son droit personnel - pour son bien-être - le sapin peut garder la chaleur du corps - ça coûte moins cher - c'est le meilleur lit	0	Aucune justification, que ce soit: " Je suis d'accord " ou " Je ne suis pas d'accord "	0

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
5	2	A	*QUATRE des règles suivantes: - aller à au moins 30 m de l'eau (aller à l'écart, aller loin de l'eau) - s'assurer que le sol absorbe - creuser trou - conserver la tourbe - la replacer ensuite - aller ailleurs si le sol n'absorbe pas + l'élève doit utiliser des infinitifs ou des impératifs	4	TROIS bonnes réponses	3	DEUX bonnes réponses	2	UNE bonne réponse	1	Quatre réponses fausses - ne rien jeter par terre - ne pas faire de dégât par terre - ne rien briser - ne rien laisser traîner - ne pas gaspiller les rouleaux de papier - garder la toilette propre - ne pas prendre trop de temps - être poli avec tous - bien remplir le trou - choisir un terrain plat	0
6	3	A	B et F seulement	3	B ou F seulement	2	B et F avec d'autres réponses	1	B ou F avec d'autres réponses	0	Ni B ni F	0

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
7	4 (1)	A	A	3	B	0	C	0	D	0	E	0
8	4 (2)	E	A	0	B	0	C	0	D	0	E	3
9	4 (3)	E	A	0	B	0	C	0	D	0	E	3
10	4 (4)	C	A	0	B	0	C	3	D	0	E	0
11	5	A	deux avantages parmi les suivants: - légers / pas pesants - compacts / peu encombrants - étanches, imperméables / ne laisse pas couler l'eau - on peut les chiffonner après usage - on peut s'en servir pour mettre ou rapporter les déchets - on peut y mettre des boîtes de conserve vides - évite de jeter de boîtes de conserves - évite d'apporter des boîtes de conserve - réduit les boîtes de conserve à un nombre négligeable - évite de laisser traîner les déchets	2	un seul avantage	1	avantages: RÉPONSES VAGUES - c'est pratique - c'est commode - c'est utile - on peut rapporter quelque chose dedans RÉPONSES VAGUES OU PLAUSIBLES - résistant - c'est plus propre - bagage moins lourd - s'il mouille on s'enveloppe dedans - ça ne pollue pas	0	inconvénients: - du papier ou du plastique c'est des déchets - pour la cuisson des aliments - peut étouffer les petits animaux - la farine est propre	0	autres réponses: - parce que ça pollue pas - parce qu'ils sont résistants avantages ou inconvénients sans justification - ça brûle facilement - il peut devenir obligatoire - on peut les griffonner - étouffe les mauvaises herbes avantages et inconvénients avec justification	0

* Considérer les réponses entre elles (synonymes)

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
12	6a et b	A	Oui, deux raisons parmi: - efficace pour la cuisson - ajoute peu de poids aux bagages - évite de couper bois - sécuritaire, utile, obligatoire, en cas de sécheresse - les restes de feu laissent des traces pendant longtemps - l'utilisation irrationnelle du bois peut avoir de sérieuses implications - en cas de sécheresse lorsque le danger de feu de forêt est grand - il est très utile dans les endroits où il n'y n'y a pas de bois - lorsque le danger de feu de forêt est grand - quand le bois se fait rare - en cas de sécheresse	4	Oui, une raison	2	Oui, mauvaises raisons: - parce que c'est utile - moins risqué la vie d'un arbre - ça aide à se rappeler - si on veut se chauffer, se sécher - pour pas que le manger tombe à terre - légers - peu pesant - prend moins de place - pour la cuisson - pour chauffer - moins de danger de feu de forêt - dans les secteurs achalandés - moins dangereux pour le feu - pour la cuisson - moins de misère à faire cuire - utile - ne pèse presque pas - enraye le danger de feu de forêt	0	Non - on peut se réchauffer - se faire sécher - il y a du bois pour faire du feu - parce que c'est lourd - parce que c'est encombrant - ça serait trop lourd à emporter - ça serait un inconvénient - il faut transporter du carburant, c'est fatiguant	0		

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
13	Sc et d	A	Non - en cas de sécheresse - lorsqu'il y a danger de feu de forêt interprétation de " sec " - quand la forêt n'est pas humide - temps sec Oui - quand il n'y a pas de sécheresse	4	Non - quand le bois se fait rare - pour le feu il n'y a pas toujours de bois	3	Non, réponses plausibles non basées sur le texte - quand il pleut - quand il n'y a plus de gaz - parce qu'il y a des endroits au Québec où on n'a pas le droit de faire le feu - si on est en plein bois on ne peut allumer un feu à cause des arbres trop proches	1	Oui (A, B, C) - en cas de sécheresse - lorsqu'il y a danger de feu de forêt - quand le bois se fait rare - quand il va pleuvoir - A ou B ou C	0	Autres réponses oui ou non - pour vous sécher, vous réchauffer, chasser les mouches et créer une certaine ambiance - si on a l'électricité - pour la cuisson, chauffer l'eau - si nous utilisons ce droit, nous pourrons le conserver longtemps Oui ou non sans justification	0
14	7	B	A	0	B	5	C	0	D	0		0
15	B (1)	A	Un usage parmi: - photographier des plantes plutôt que de les arracher - photographiez-les au lieu de les arracher	3	Raisons plutôt que usages: - parce que ça évite d'arracher les plantes - ça empêche de détruire la nature	2	Réponses reliées à l'amélioration (usages ou raisons): (B-2) (A ou B) - photographier des endroits qui ne sont pas bons pour la nature	0	Autres réponses: - elles sont si belles - pour garder des souvenirs - ça ne fait aucun mal aux animaux	0		

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
15	8 (1)	A	- photographier les animaux plutôt que de les tuer		- si on les cueille, ça empêche de se reproduire - pour ne pas tuer les animaux - - - - - - - - - Réponse vague ou incomplète: - photographier des choses au lieu de les emporter - photographier les fleurs elles dureront plus longtemps (vivreront) - photographier les fleurs pour assurer leur reproduction		- envoyer des photos des endroits indésirables - carcasses d'auto - la Fédération s'occupera d'acheminer l'information aux autorités		- ne pas jeter des flashs par terre - éteindre des cigarettes pour empêcher un feu de forêt - ne pas tuer les animaux - photographier les plantes et votre collection durera plus longtemps - photographier les plantes ou les animaux - n'arrache pas les fleurs - ne pas jeter le papier du film - elles dureront plus longtemps - l'attacher dans notre cou avec une ficelle solide - ne pas déplacer les nids d'oiseaux pour une photo			

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
16	8 (2)	A	- photographier des endroits pollués - prendre des photos et leur montrer la saleté - photographier la pollution visuelle - photographier l'endroit mal entretenu - s'il y a des égoûts ou autre chose qui pollue, la photo est une preuve	3	- envoyer nos observations à la Fédération - on envoie une photo de l'emplacement à la Fédération - pour montrer comme il est désagréable un site pollué - pour montrer des photos aux gens - pour que si on observe quelque chose de menaçant pour la nature, on peut y porter remède.	1	Gestes généraux reliés à l'amélioration de l'environnement: - camper sans laisser de traces - nettoyer un site - aucun déchet dans la forêt - rendre l'environnement mieux - rapportez un déchet - réagissez si vous voyez quelqu'un qui détériore le milieu naturel	0	Réponses reliées à la protection (8-1) (A ou B) - photographier des fleurs plutôt que de les arracher - ne brisons pas la nature - photographier plutôt que de détruire Réponses en 8 (1) A ou B	0	Autres réponses: - la Fédération s'occupe d'envoyer l'information aux autorités - dire aux autres de ne pas les jeter par terre - pour ne pas que la forêt soit affectée par des dépotoirs - ça aide à laisser le temps aux plantes de se reproduire - photographier l'environnement - photographier l'endroit - pour montrer des photos aux gens - assure la reproduction - phrase incomplète - rend l'endroit plus joli	0

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
17	9	A	Trois moyens parmi les suivants: - manifester son désaccord à ceux qui détériorent l'environnement - inciter les coéquipiers à rapporter leurs déchets - vérifier la propreté du site avant le départ - rapporter une pièce de déchet trouvée durant l'excursion - nettoyer un site de feu de camp - noter l'emplacement la nature des faits et photographier - envoyer ses observations à la Fédération - - - - - - - - - - réagir si on voit des dépotoirs	3	Deux moyens	2	Un moyen	1	Moyens reliés à la protection de l'environnement: - rapporter des déchets - ne pas laisser traîner de déchets - ne pas oublier d'éteindre le feu - ne pas cueillir les fleurs - brûlez vos déchets - ne pas jeter nos déchets dans l'eau et dans le bois - ne pas faire nos besoins près de l'eau - photographier une fleur au lieu de la couper - de ne pas jeter de déchets - jeter rien à terre - nettoyer le site - de ne pas briser les arbres	0	Autres réponses: - des dépotoirs sur la rive - des carcasses d'autos - notez l'emplacement - photographiez l'endroit - le rapide à franchir - le vent et les vagues à affronter	0

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
18	10	B	A	0	B	4	C	0	D	0		
19	11a	B	Je recommande	0	Je déconseille	2						
20	11b	B	"	0	"	2						
21	11c	B	"	0	"	2						
22	11d	B	"	0	"	2						
23	11e	A	"	2	"	0						
24	11f	A	"	2	"	0						
25	11g	B	"	0	"	2						
26	11h	A	"	2	"	0						
27	12 (1)	B	A	0	B	3	C	0	D	0		
28	12 (2)	B	A	0	B	3	C	0	D	0		
29	12 (3)	C	A	0	B	0	C	3	D	0		
30	12 (4)	D	A	0	B	0	C	0	D	3		

TEST 226-117 : Lire un mode d'emploi GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDERATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
31	13	A	D E F seulement	5	D E ou D F ou E F	4	D ou E ou F seulement + 3 corrects avec une mauvaise réponse	2	2 ou 3 corrects avec d'autres réponses	1	1 correct avec d'autres réponses + aucun correct	0
32	14	A	Au moins deux phrases complètes parmi: - quoi de plus... - kilomètres après... - chaque soir... - il fait bon...	4	- une phrase complète avec un ou plusieurs éléments des quatre phrases en A - 2 phrases avec quelques éléments non compris en A - une phrase complète seulement	3	une phrase complète avec des éléments compris et non compris en A	2	une phrase complète avec des éléments non compris en A	1	- texte souligné au complet - éléments de phrases seulement	0

ANNEXE 4E

Répartition des réponses selon les catégories de la grille de correction et de compilation du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)

Numéro de l'item	Numéro dans le test	DISTRIBUTION DES RÉPONSES					Pas de réponse**
		A	B	C	D	E	
1	1a	20,54*	16,90*	31,57	26,99	1,46	2,55
2	1b	52,83*	8,27	23,97	9,36	1,82	3,74
3	1c	2,13*	20,33*	49,30	22,41	0,99	4,84
4	1d	57,51*	4,32	15,55	15,50	1,40	5,72
5	2	77,28*	10,40*	2,91	1,46	5,88	2,08
6	3	16,95*	8,58*	51,63	20,96	1,56	0,42
7	4(1)	90,90*	1,04	0,36	0,10	5,72	1,87
8	4(2)	1,98	11,34	1,61	0,16	83,31*	1,61
9	4(3)	1,14	4,89	2,50	1,35	87,94*	2,18
10	4(4)	0,83	9,05	74,10*	9,83	3,69	2,50
11	5	48,78*	18,36*	5,56	5,93	10,61	10,76
12	6a et b	42,54*	25,43*	19,03	7,85	(2,60)	2,55
13	6c et d	27,61*	3,12*	4,37	8,06	51,38	5,46
14	7	3,63	9,78	63,96*	15,60	—	6,03
15	8(1)	18,51*	4,73*	10,04	34,37	—	32,35
16	8(2)	11,7 *	5,72	7,12	7,23	29,07	39,16
17	9	32,50*	15,60*	8,58	21,63	4,32	17,37
18	10	2,60	80,50*	3,28	1,61	—	12,01
19	11a	9,10	77,95*	—	—	—	12,95
20	11b	26,89	61,31*	—	—	—	11,80
21	11c	60,48	26,99*	—	—	—	12,53
22	11d	1,87	86,32*	—	—	—	11,80
23	11e	82,89*	4,78	—	—	—	12,32
24	11f	70,25*	17,63	—	—	—	12,12
25	11g	10,09	77,95*	—	—	—	11,96
26	11h	77,17*	9,52	—	—	—	13,31
27	12(1)	8,84	54,97*	2,13	17,47	—	16,59
28	12(2)	8,22	56,73*	15,08	2,86	—	17,11
29	12(3)	11,60	6,76	54,65*	9,00	—	17,99
30	12(4)	9,10	3,07	33,75	34,27*	—	19,81
31	13	4,52*	4,37 *	21,89 *	13,62	33,39	22,20
32	14	2,86*	19,66 *	11,08 *	4,47	29,85	32,09

* La ou les réponses jugées acceptables.
** Pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à chaque question.

ANNEXE 5A

mai 1984

ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

premier cycle du secondaire

CAHIER DE L'ÉLÈVE

compréhension écrite 226 127

Québec

CONSIGNES

1. Lis bien le contenu de ce cahier. Tu y trouveras:

   - une mise en situation;
   - des étapes à suivre avec des activités et des questions;
   - la façon de répondre aux questions.

2. Écris toutes tes réponses dans le "Cahier de réponse" qui t'est fourni. Des espaces sont prévus pour chaque question.

3. Donne des réponses claires et précises. Là où on te le demande, réponds par une phrase complète.

4. Consulte le dictionnaire si tu en as besoin.

NOTE: Tu as 60 minutes pour faire le test.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Direction de l'évaluation
pédagogique

MISE EN SITUATION

Reproduit avec la permission du caricaturiste.

Cette caricature parue dans le journal Le Soleil du 5 mars 1983, nous rappelle la mort de Hergé, auteur de bandes dessinées bien connues. C'est lui qui a créé les célèbres aventures de Tintin et de Milou autour du monde.

Comme les millions de lecteurs de cette bande dessinée, tu as sans doute rêvé, un jour, d'être comme Tintin un/e reporter qui parcourt le monde et qui est témoin d'événements extraordinaires, insolites ou tragiques.

Nous te proposons plusieurs activités qui te permettront de découvrir si tu as des qualités de reporter. Comme nous ne pouvons pas t'offrir de billets d'avion pour faire le tour du monde, nous avons pensé à un voyage imaginaire à partir des faits divers qui sont survenus à différents endroits.

À la page suivante, tu trouveras l'itinéraire de ton voyage.

1. Labrador
2. Draguignan
3. Boston
4. Diyarbakir
EUROPE
AMERIQUE
DU NORD
ASIE
AFRIQUE
AMERIQUE
DU SUD
AUSTRALIE

PREMIÈRE ÉTAPE: AU LABRADOR

Tu penses peut-être que des reporters vivant des aventures aussi dangereuses que celles de Tintin, on en trouve seulement dans les bandes dessinées. Pourtant tu vas connaître un journaliste bien réel qui a décidé, lui aussi, de vivre une aventure extraordinaire.

Vérifions si tu peux recueillir des informations.

Tu dois te préparer à interviewer Gérald Kobalenko. Toutefois, tu sais que tes lecteurs auront déjà lu l'article ci-dessous "A la conquête du Labrador" (Texte 1).

TEXTE 1

A la conquête du Labrador

MONTRÉAL (PC) — C'est ce matin, à 6 heures, que le Montréalais Gérald Kobalenko devait quitter Montréal pour se rendre dans la région de Churchill Falls, où il se lancera à la conquête du Labrador qu'il entend traverser en ski de randonnée, et ce en solo pendant 40 jours sous un froid glacial.

Kobalenko, un jeune journaliste-pigiste de 28 ans, à la stature athlétique, a pris l'autobus avec ses "deux compagnons de voyage", c'est-à-dire deux traîneaux remplis de matériel et d'équipement de survie, qu'il devra tirer derrière lui lors de son expédition, soit une charge de 110 kilogrammes (240 livres).

Si tout va bien, Kobalenko prévoit débuter, lundi ou mardi prochain, son dangereux périple dans la partie la plus septentrionale du Labrador: il parcourera 650 kilomètres, soit du Lac Smallwood jusqu'à Nain.

Rappelons que c'est la première fois qu'un homme tentera de réussir semblable exploit dans notre Sibérie canadienne.

Le Soleil, 20 janvier 1983.

1. Pour préparer ton entrevue, tu ne dois garder qu'un certain nombre de questions parmi celles qui sont énumérées ci-dessous.

   Pour chaque question, indique si:

   . la réponse est dans le texte;
   . la réponse n'est pas dans le texte.

   A. Dans quelle région commencera votre expédition à skis?
   B. Combien serez-vous à faire cette expédition?
   C. Combien de temps, à peu près, durera votre expédition?
   D. Utiliserez-vous des chiens pour tirer vos bagages?
   E. Quel genre de nourriture apporterez-vous?
   F. Quel genre d'abri aurez-vous la nuit?
   G. Combien de kilomètres prévoyez-vous parcourir à skis?
   H. Quelqu'un a-t-il tenté cet exploit avant vous?

2. Tu te prépares à aller interviewer Kobalenko et tu te demandes si tu dois lui dire: "Dans l'article que vous avez écrit, j'ai appris que..."

   a) En fait, Kobalenko est-il l'auteur de cet article (Texte 1)?
   b) Donne une raison qui explique ta réponse.

3. L'auteur de l'article compare le Labrador à la Sibérie:

   "... c'est la première fois qu'un homme tentera de réussir semblable exploit dans notre Sibérie canadienne." (dernières lignes)

   Qu'est-ce que ces deux régions ont en commun?

Tu as réalisé une première entrevue avant le départ de Kobalenko. Tu voudrais maintenant le rencontrer à nouveau. Tu te demandes s'il a réussi son exploit et s'il s'en est sorti vivant.

4. Tu trouves l'article ci-dessous et tu essaies de découvrir s'il s'agit de Kobalenko.

TEXTE 2

Skieur retracé dans le Labrador

CHURCHILL FALLS, T.-N. (PC)

Un avion Buffalo des forces armées canadiennes a retracé un skieur montréalais qui avait été porté disparu après avoir entrepris de se rendre de Churchill à Nain, une localité éloignée du Labrador.

Le sergent Gary Duffy, de la subdivision du Labrador de la GRC, a dit qu'un homme, âgé d'une trentaine d'années, a été aperçu du haut des airs dans la région de la rivière Georges, du côté québécois de la frontière, à environ 240 kilomètres de Churchill Falls.

Le Soleil, 7 mars 1983.

a) En comparant le texte 1 et le texte 2, peux-tu affirmer qu'il s'agit de Kobalenko dans le deuxième article?

b) Quelles informations tirées des deux textes t'ont permis de trouver ta réponse? Trouves-en deux.

Complète le tableau qui est dans ton cahier de réponse.

DEUXIÈME ÉTAPE: EN FRANCE

Comme Tintin, tu auras l'occasion de rencontrer des personnalités du monde artistique. Pour toi, il ne s'agira pas de l'excentrique "Castafiore", chanteuse d'opéra, mais de Brigitte Bardot, vedette de cinéma.

Nous t'invitons à connaître un court épisode de sa vie en lisant l'article qui suit. Ensuite, nous vérifierons particulièrement ton sens de l'observation et ton habileté à comprendre les mots.

TEXTE 3

Bardot acquittée

DRAGUIGNAN, France (Reuter) — Le tribunal de Draguignan, dans le midi de la France, a eu à juger d'une affaire dont les trois protagonistes étaient Brigitte Bardot, vedette de cinéma devenue apôtre de la protection des animaux, un chat et une fleuriste de Saint-Tropez.

Tout a commencé avec la mort du chat qui appartenait à la fleuriste. Brigitte Bardot, apprenant la nouvelle, fait irruption dans le magasin et accuse la fleuriste d'avoir tué l'animal à coups de bâton.

Une plainte en diffamation sanctionne son intervention.

Le tribunal de Draguignan a étudié le dossier pendant deux semaines. Il a finalement acquitté l'actrice, jugeant qu'elle avait agi dans l'intérêt du public en prenant la défense des animaux.

Précision: selon la presse locale, le chat aurait été tué par le fils de la fleuriste.

Le Soleil, 29 janvier 1983.

5. En tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, indique quel mot de la "BOITE DE MOTS" correspond aux définitions suivantes:

   a) Sud.
   b) Action de porter atteinte à la réputation de quelqu'un.
   c) Défenseur d'une idée, d'une doctrine.
   d) Personne qui joue un rôle principal dans une affaire.
   e) Action d'accuser quelqu'un.

   NOTE: Au besoin, consulte le dictionnaire.

BOÎTE DE MOTS - BOÎTE DE MOTS - BOÎTE DE MOTS - BOÎTE DE MOTS -		
1. tribunal (*ℓ.1*)	6. apôtre (*ℓ.5*)	11. plainte (*ℓ.13*)
2. Draguignan (*ℓ.2*)	7. protection (*ℓ.5*)	12. diffamation (*ℓ.13*)
3. midi (*ℓ.2*)	8. Saint-Tropez(*ℓ.6*)	13. intervention (*ℓ.14*)
4. protagoniste (*ℓ.3*)	9. nouvelle (*ℓ.10*)	14. actrice (*ℓ.17*)
5. vedette (*ℓ.4*)	10. irruption (*ℓ.10*)	15. défense (*ℓ.18*)

6. Dans ce texte, deux accusations sont portées. Pour être un bon ou une bonne reporter, il faut savoir clarifier les situations embrouillées, le rôle des personnages et leurs actions.

   A) Identifie <u>une</u> des deux accusations portées.

   B) Qui porte cette accusation?

   C) Contre qui cette accusation est-elle portée?

7. L'auteur de cet article considère que le tribunal n'a pas jugé cette affaire rapidement et facilement.

   a) Combien de temps le tribunal a-t-il pris pour juger cette affaire?

   Puis le tribunal a rendu un verdict (décision) de non-culpabilité à l'égard de Bardot.

   b) Quel mot (un seul) laisse croire que l'auteur pense que le tribunal a mis beaucoup de temps à rendre sa décision?

   CITE le mot.

8. Le journaliste donne le titre suivant à son article:

   "BARDOT ACQUITTÉE"

   Pourquoi a-t-il donné ce titre et non pas "Brigitte Bardot acquittée"?

   A) Parce que c'est un fait banal qui a peu d'importance pour les lecteurs.

   B) Parce que le journaliste n'a pas de respect pour Brigitte Bardot.

   C) Parce que le journaliste s'adresse à des gens qui connaissent bien cette vedette.

   D) Parce que le journal n'avait pas assez d'espace pour un titre plus long.

TROISIÈME ÉTAPE: AUX ÉTATS-UNIS

Pour connaître les réactions d'un Chinois, tu n'auras pas à te rendre en Chine, comme l'a fait Tintin dans "Le lotus bleu". Il te suffira d'aller dans le quartier chinois d'une ville américaine, où s'est déroulé l'événement suivant:

TEXTE 4

Vol plané sur son lit

■ Un Chinois de 59 ans est tombé hier sans dommages du troisième étage de son immeuble sans quitter son lit, à Boston, après qu'une forte explosion eut détruit tout l'intérieur du bâtiment. L'explosion s'est produite au début de la matinée, dans le quartier chinois de la ville, et sa violence a fait voler des fenêtres en éclats dans tout le pâté de maisons. L'homme dormait encore et, avant d'être tout à fait réveillé, s'est retrouvé trois étages plus bas sur le sommet des gravats, sans avoir quitté son lit. Après son atterrissage, il s'est levé, est allé s'acheter un costume dans un grand magasin voisin, et de nouvelles lunettes. Quand il est revenu sur les lieux, la maison avait pris feu, et il a regardé le brasier sans mot dire.

La Presse, 7 janvier 1983.

Un reporter ou une reporter doit pouvoir trouver les éléments intéressants ou inattendus qui entourent un événement.

Un fait divers, tu le sais, c'est généralement un fait cocasse, bizarre, insolite. Celui-ci ne fait pas exception. Bien au contraire!

9. Relis bien la première phrase seulement. Un indice de temps, un de lieu et un autre de manière rendent ce fait particulièrement bizarre.

   Quels sont-ils?

10. Ce qui rend ce fait divers étonnant, c'est sans doute aussi que le Chinois de 59 ans pose des gestes très inattendus.

    Il en pose deux pour le moins insolites, inattendus.

    Relèves-en un.

QUATRIÈME ÉTAPE: EN TURQUIE

Voici la dernière étape de ton voyage. Tu dois maintenant faire des liens entre des événements.

Nous te proposons de comparer le texte 5 et le texte 4. Tous les deux ont des ressemblances et des différences.

TEXTE 5

L'effondrement d'un immeuble cause 22 morts

ANKARA (Reuter) — Un immeuble de sept étages construit récemment s'est écroulé lundi faisant au moins 22 morts, à Diyarbakir, dans le sud-est de la Turquie, a rapporté mardi l'agence de presse *Anatolian*.

Selon des informations diffusées par des radios, le nombre de blessés s'élèverait à une trentaine.

De source autorisée, on indique que la plupart des victimes sont des femmes et des enfants.

Par suite de vices de construction, le bâtiment avait été déclaré inhabitable et faisait l'objet d'un ordre de démolition qui n'a pas été observé. Le propriétaire de l'immeuble a été placé en état d'arrestation.

Journal de Montréal, 5 janvier 1983.

11. Les ressemblances

Les deux textes traitent d'un événement semblable. Quel est cet événement?

12. Les ressemblances et les différences

Les deux textes ont été écrits pour informer les lecteurs. Toutefois, le texte 4 "Vol plané sur son lit" a aussi été écrit avec une autre intention.

Quelle est cette autre intention?

Complète la phrase qui est dans ton cahier de réponse.

CINQUIÈME ÉTAPE: AU RETOUR

Ton voyage aux États-Unis et en Turquie a été un peu bref. Tu as pris des notes rapidement et tu ne te souviens plus à quoi se rapportent certains mots.

13. "... sa violence a fait voler des fenêtres en éclats..." (Texte 4, 5e ligne).

De quelle violence s'agit-il?

14. "... qui n'a pas été observé." (Texte 5, 4e ligne avant la fin)

Que remplace le mot souligné?

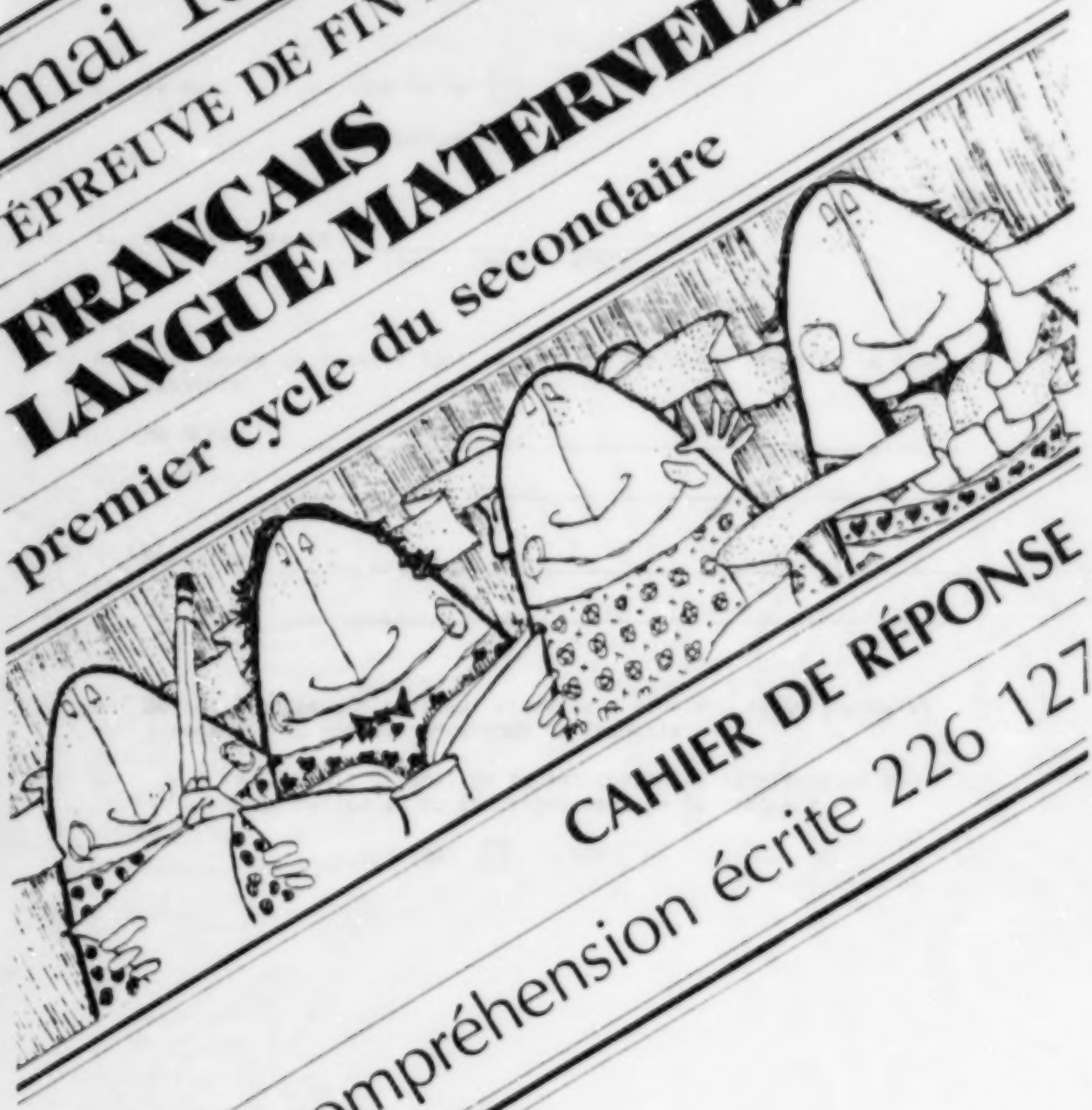
ANNEXE 5B

mai 1984

ÉPREUVE DE FIN DE CYCLE

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

premier cycle du secondaire



CAHIER DE RÉPONSE

compréhension écrite 226 127

Québec

QUI ES-TU?

1. Je m'appelle _____ _____
   PRÉNOM NOM

2. Je suis ..... une fille ☐
   un garçon ☐

3. Je suis né/e le _____ _____ _____
   jour mois année

4. Quel genre de travail font ta mère et ton père? Précise le plus possible.

   Ma mère: _____

   _____

   Mon père: _____

   _____

5. Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, as-tu poursuivi l'objectif du nouveau programme de français:

   "Lire un fait divers, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue"?

   oui ☐ non ☐

PREMIÈRE ÉTAPE

1. Fais un "X" dans la bonne case.

	La réponse est dans le texte	La réponse n'est pas dans le texte
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		

2a) OUI ☐ NON ☐

b) Donne une raison qui explique ta réponse en a).

_____

_____

3. _____

_____

4a) OUI ☐ NON ☐

b)

Informations tirées du texte ①	Informations tirées du texte ②
1. ----------	1. ----------
----------	----------
2. ----------	2. ----------
----------	----------

DEUXIÈME ÉTAPE

5. Écris le chiffre correspondant au bon mot.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

6. Réponds par quelques mots.

a) Accusation : _____

b) Personne qui accuse: _____

c) Personne accusée: _____

7. a) _____

b) _____

8. Encercle la bonne réponse.

A B C D

TROISIÈME ÉTAPE

9. Indice de temps: _____

   Indice de lieu: _____

   Indice de manière: _____

10. _____

QUATRIÈME ÉTAPE

11. _____

12. Le texte 4 a été écrit pour informer les lecteurs et pour _____
_____

CINQUIÈME ÉTAPE

13. _____

14. _____

RÉPONDS À CETTE SECTION SI TU EN AS LE TEMPS SEULEMENT

1. Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, combien de faits divers ou d'articles de journaux as-tu lus environ?

1 à 5 ☐
6 à 10 ☐
11 et plus ☐

2. Aimes-tu lire des faits divers?

oui, beaucoup ☐
oui, un peu ☐
non ☐

3. D'une façon générale, comment as-tu trouvé ce test?

a) très intéressant ☐
intéressant ☐
peu intéressant ☐

b) difficile ☐
un peu difficile ☐
pas difficile ☐

4. D'une façon générale, comment as-tu trouvé les faits divers?

a) très intéressants ☐
intéressants ☐
peu intéressants ☐

b) très faciles à lire ☐
faciles à lire ☐
très difficiles à lire ☐

5. Y avait-il des dictionnaires à la disposition des élèves dans le local?

oui ☐ non ☐

6. As-tu consulté le dictionnaire?

oui, plusieurs fois ☐
oui, quelques fois ☐
non ☐

7. Commentaires s'il y a lieu _____

_____

_____

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Direction de l'évaluation
pédagogique

TEST 226-127 : Lire un fait divers... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION 1.

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
1	1a	A	La réponse est dans le texte	1	La réponse n'est pas dans le texte	0						
2	1b	A	"	1	"	0						
3	1c	A	"	1	"	0						
4	1d	A	"	1	"	0						
5	1e	B	"	0	"	1						
6	1f	B	"	0	"	1						
7	1g	A	"	1	"	0						
8	1h	A	"	1	"	0						
9	2 a)b)	A	Non bonnes réponses précises - le texte est écrit à la 3e personne du singulier - on dit "il" et non "je"	4	Non bonnes réponses mais vagues - ils disent toujours son nom presque chaque ligne - c'est qu'il parle souvent de lui	2	Non réponses extra-textuelles - le nom de l'auteur n'est pas écrit, tout ce qui est écrit c'est Montréal (PC) - son nom n'est pas signé en bas de l'article	0	Non mauvaises réponses - parce qu'il n'a pas fait cet article - il n'est pas journaliste - il est parti ce matin	0	Oui - parce que c'est un journaliste - c'est lui qui a vécu cette aventure	0

ANNEXE 6C

TEST 226-127 : Lire un fait divers. GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	P A	B	P B	C	P C	D	P D	E	P E
			- si ce serait Kobalenko qui aurait écrit il aurait dit "je" - parce qu'il n'utilise pas "je" - parce que c'est quelqu'un qui parle pour lui - dans l'article c'est quelqu'un qui décrit son voyage - car l'émetteur ne se présente pas comme si c'était lui qui voyage - les verbes seraient à la 1ère personne		- parce qu'il le nomme toujours par son nom - une ou des personnes l'on interviewé et ce sont eux qui l'on mis en situation pour qu'on puisse le lire - parce que le journaliste commence en disant "c'est ce matin que le Montréalais..." - ce n'est pas lui qui parlait - Gérard était parti quand ils ont écrit ce texte		- ce doit être un journaliste du soleil - parce que en bas c'est marqué le soleil, 20 janvier 1983 - c'est le journal le soleil qui décrit l'expédition		- un journaliste ne parle pas de lui dans un article - parce que c'est lui qui fait l'exploit et part pour une expédition - Kobalenko est un journaliste et non un auteur - dans le texte on dit "Dans l'article que vous avez écrit..." - cite le texte sans fournir d'explications - c'est lui qui se fait interviewer - si c'est moi qui l'interviewait ça ne peut être lui qui écrit - les verbes seraient à la 3e personne			

TEST 226-127 : Lire un fait divers... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	P A	B	P B	C	P C	D	P D	E	P E
10	3	A	bonnes réponses: - il fait froid autant en Sibérie qu'au Labrador - elles sont aussi froides l'une que l'autre - le froid - elles sont au nord - ce sont des régions montagneuses - régions minières/ ressources hydroliques - la neige - la partie la plus septentrionale	3	bonnes réponses mais vagues: - la Sibérie c'est peut-être un désert de neige - la neige qui pas de survivant comme dans le désert - le grand vent et les tempêtes - car c'est un danger pareil de traverser cela - elles sont aussi hautes l'une que l'autre	1	mauvaises réponses - c'est le même pays - ils sont tous les deux dans la même région - ils sont tous les deux canadiens - les gens de Sibérie sont des Canadiens, ils viennent du Canada - citation du texte	0	autres mauvaises réponses: - parce que c'est la partie la plus septrentionale du Labrador - il y a des arbres - c'est deux pays du monde - parce qu'elles se ressemblent - tu peux faire du ski aux deux places - c'est la première fois qu'un homme tentera cet exploit dans ces deux régiu régions là - c'est assez loin	0	- aucun élément commun - rien	0
11	4 a)b)	A	Oui deux bonnes réponses (liens) parmi: 1. dans la région de Churchill Falls (jusqu'à Nain) (240 km de là)	4	Oui une bonne réponse (lien) parmi les réponses en A: ou deux bonnes réponses (liens) mais transcrites à la verticale	2	Oui mauvaises réponses: mauvais parallèles entre des indices du texte: -1. il ne parle pas d'une rivière	0	Non - l'équivalent de A - deux liens obligatoires	0	Non - mauvaises réponses	0

TEST 226-127 : Lire un fait divers... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
11	4 a)b) (suite)	A	2. Churchill à Nain 1. il est Montréalais 2. skieur Montréalais 1. de 28 ans 2. âgé d'une trentaine d'années 1. skieur 2. skieur		ou formulation de deux catégories parmi: - région, lieu, endroit - âge - activité - origine		2. dans la région de la rivière Georges -1. il parcourera 650 km soit des lacs de Churchill Falls					
12	5a	A	3) midi	2	8) St-Tropez	0	2) Draguignan	0	autres réponses	0		
13	5b	A	12) diffamation	2	11) plainte	0	13) intervention 1.14	0	autres réponses	0		
14	5c	A	6) apôtre	2	15) défense	0	1) tribunal	0	7) protection	0	autres réponses	0
15	5d	A	4) protagoniste 1.4	2	5) vedette 1.4		14) actrice 1.17	0	autres réponses	0		
16	5e	A	11) plainte	2	12) diffamation		13) intervention 1.14	0	autres réponses	0		

TEST 226-127 : Lire un fait divers... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION 5.

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
17	6a	A	1.- avoir tué un chat (à coup de bâton) - avoir tué l'animal (à coup de bâton) - le meurtre d'un chat - la fleuriste a tué son chat - - - - - - - - - - 2.- plainte en diffamation - avoir nui à sa réputation - diffamation	2	1.- Brigitte Bardot accuse la fleuriste d'avoir tué le chat à coup de bâton - on accuse une fleuriste d'avoir tué un chat	2	réponses vagues: - la mort du chat - le chat a été tué - tué le chat - la mort d'un animal	0	mauvaises accusations: - Brigitte Bardot - fleuriste - la protection des animaux - le fils tuant le chat - plainte contre quelqu'un - action de signaler un coupable - action de différer en jsutice	0		
18	6b	A	1 - Brigitte Bardot --- 2 - fleuriste	1	1 - fleuriste --- 2 - Brigitte Bardot	0	1 - personne qui signale un coupable - celle qui a vu le geste	0	autres réponses - mauvaise réponse liée à une bonne accusation	0	- réponses reliées à une mauvaise accusation	0
19	6c	A	1 - fleuriste --- 2 - Brigitte Bardot	1	1 - Brigitte Bardot --- 2 - fleuriste	0	fils de la fleuriste	0	- la personne qui a commis le crime - personne impliquée comme coupable - celle qui a fait le geste	0	autres réponses - aurait été tué	0

TEST 226-127 __ : Lire un fait divers... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
20	7a	A	- deux semaines - quatorze jours	2	- deux semaines et plus - deux semaines plus tard	0	autres réponses - 12 heures - 1 mois - beaucoup de temps - dans le midi	0				
21	7b	A	- finalement	2	- acquitté	0	- étudier - étudier le dossier - dossier	0	- pendant - pendant deux semaines - semaines	0	autres réponses - verdic - dormir - précision - facilement - plainte - rapidement - puis - intérêt	0
22	B	C	A	0	B	0	C	3	D	0	E	0
23	9a	A	- après une forte explosion - l'explosion - explosion	2	hier	1	- le début de la matinée - le matin - le 7 janvier	0	- chinois de 59 ans	0	autres réponses - l'homme dormait dans son lit - immeuble - Boston	0

TEST 227-127 : Lire un fait divers...

GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
24	9b	A	(De) troisième étage	2	Boston	1	immeuble	0	quartier chinois	0	autres réponses - chinois - chambre à coucher - lit - Buffalo - au début de la journée	0
25	9c	A	- sans dommage - sans quitter son lit	2	- après une forte explosion - explosion	0	- en tombant - tombe du troisième étage	0	il dormait	0	autres réponses	0
25	10	A	- il est allé s'acheter un costume dans un grand magasin et de nouvelles lunettes - regarde le brasier sans mot dire (n'accepte pas regarder le brasier) - il allait s'acheter des vêtements	2	- il n'est pas réveillé - il dormait encore	0	- il n'est pas réveillé - il dormait encore - sans quitter son lit - sans dommage	0	- sans quitter son lit - sans dommage - trois étages plus bas - inconscient - il allait au magasin	0		

TEST 226-127 : Lire un fait divers... GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
27	11	A	le sujet des faits divers bien identifié: - effondrement d'un (des) immeubles - écroulement d'un (des) immeubles - deux immeubles sont détruits - explosion et effondrement d'un immeuble - les deux bâtiments se sont détruits - destruction d'un immeuble - les deux immeubles se sont détruits	4	réponses qui manquent de précision: - effondrement - écroulement - destruction - démolition - l'effondrement et l'autre a brûlé	2	utilisation d'un mauvais terme ou mauvaise formulation: - décomprsitinn - immeuble endommagé - immeuble tombé - catastrophe sur les immeubles - ébouli - étages écroulés	0	- dans un immeuble - parle d'un édifice - se passe dans un bâtiment - pâtes de maison	0	mauvaises réponses: - des choses terribles se sont arrivées - les blessés - des morts et effondrements - explosion - accidents immobiliaires - propriétaire	0
28	12	A	- pour divertir - pour distraire - faire rire - nous amuser - piquer notre curiosité (attention) - pour épater	4	- montrer un fait cocasse - raconter un événement bizarre, insolite - mettre au courant d'un fait bizarre - renseigner sur les faits bizarres	1	comportements du chinois: - signaler des gestes très inattendus d'un chinois - citer l'étrange comportement d'un mesieur	0	- avertir les lecteurs - donner des explications - mieux comprendre le texte - informer les membres de la famille - les renseigne... - dire	0	autres réponses: - les inciter - les réactions - un fait bizarre - l'insolite - nous faire travailler	0

TEST 226-127 : Lire un fait divers...

GRILLE DE COMPILATION, DE CORRECTION ET DE PONDÉRATION

MAI 1984

Numéro de l'item	Numéro dans le test	Bonne réponse	A	PA	B	PB	C	PC	D	PD	E	PE
28	12 (suite)	A	- pour étonner - pour surprendre - sens de l'humour - impressionner		- indiquer un événement insolite						- découvrir comment le lit réagit à l'explosion - les intéresser - dire que les gens bâtissent mal les maisons - pour leur dire de ne pas s'énerver en cas d'explosion, il faut rester sur son lit	
29	13	A	- explosion - la violence de l'explosion	2	- dans le quartier chinois de la ville	0	- chinois	0	autres réponses: - fait voler les fenêtres en éclats - feu	0		
30	14	A	- ordre de démolition - ordre	2	- objet - objet d'un ordre de démolition	0	- démolition	0	- bâtiment - immeuble - édifice	0	autres réponses: - blessé - construction - personne - propriétaire - le fils de la fleuriste - le chinois	

ANNEXE 5D

Répartition des réponses selon les catégories de la grille de correction et de compilation du test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)

Numéro de l'item	Numéro dans le test	DISTRIBUTION DES RÉPONSES					Pas de réponse **
		A	B	C	D	E	
1	1a	96,98 *	3,56	----	----	----	0,45
2	1b	86,60 *	12,90	----	----	----	0,50
3	1c	82,63 *	16,97	----	----	----	0,40
4	1d	47,39 *	52,16	----	----	----	0,45
5	1e	3,61	95,98 *	----	----	----	0,40
6	1f	3,97	95,48 *	----	----	----	0,55
7	1g	91,16 *	8,48	----	----	----	0,35
8	1h	83,53 *	16,06	----	----	----	0,40
9	2	32,03 *	10,74 *	10,09	26,00	16,67	4,47
10	3	59,74 *	1,41	10,94	12,30	0,90	14,71
11	4	46,03 *	19,03 *	14,36	3,56	12,95	4,07
12	5a	66,62 *	12,40	9,74	5,92	----	5,32
13	5b	53,61 *	11,19	7,08	23,85	----	4,27
14	5c	33,03 *	25,20	8,99	14,01	14,21	4,57
15	5d	47,79 *	24,00	12,80	12,15	(0,05)	2,41
16	5e	69,08 *	6,68	6,02	14,01	0,05	4,17
17	6a	46,59 *	28,77 *	8,33	12,90	----	3,41
18	6b	80,42 *	2,81	2,21	2,91	8,28	3,36
19	6c	78,46 *	3,36	3,36	2,21	8,9	3,61
20	7a	93,52 *	0,70	3,41	----	----	2,36
21	7b	55,12 *	8,73	11,70	6,17	11,09	7,18
22	8	22,79	6,58	67,12 *	2,01	----	1,51
23	9a	2,46 *	77,56	7,53	2,81	4,77	4,87
24	9b	27,86 *	49,15	10,64	2,81	5,32	4,22
25	9c	46,69 *	23,85	11,80	0,00	9,09	7,78
26	10	71,39 *	5,62	5,47	11,90	(0,05)	5,57
27	11	53,71 *	4,02	3,46	15,76	15,96	7,08
28	12	32,73 *	10,74	7,23	6,63	24,85	17,82
29	13	73,19 *	0,70	2,76	13,65	----	9,69
30	14	38,91 *	9,34	9,09	13,65	17,62	11,70

* La ou les réponses jugées acceptables.
** Pourcentage d'élèves qui n'a pas répondu à chaque question.

ANNEXE 6

DONNÉES CONCERNANT LE GOÛT DE LIRE ET D'ÉCRIRE CHEZ LES ÉLÈVES, LEURS HABITUDES EN TANT QUE LECTEURS ET SCRIPTEURS ET LEUR ATTITUDE FACE AU TEST ET AUX TEXTES PRÉSENTÉS.

Présentation

À la fin de chaque cahier de réponses, se trouvait une section facultative où l'on posait aux élèves certaines questions concernant leur goût de lire ou d'écrire, leurs habitudes de lecture ou d'écriture et leur attitude face au test et aux textes qui leur étaient présentés. On trouvera dans les tableaux qui suivent la répartition des élèves à partir des choix de réponses qui leur étaient faits.

Étant donné que ce ne sont pas tous les élèves qui ont complété cette section, nous fournissons pour chaque test, deux séries de résultats. La première colonne tient compte de la population totale et donne le pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à la question; la deuxième fournit les pourcentages ajustés, c'est-à-dire qu'ils ne considèrent que les élèves qui ont répondu à la question. La lettre "N" indique le nombre d'élèves à partir duquel les pourcentages ont été calculés.

On trouvera en haut, à gauche, l'énoncé de la question et, au-dessous, les choix de réponses. Toutes les fois qu'on utilise le générique "tel type de discours", il faut comprendre qu'on spécifiait à l'élève le discours qui était évalué. Les questions n'étaient donc pas générales du type "Aimes-tu lire?"; elles ressemblaient plutôt à "Aimes-tu lire des faits divers?" ou "Combien de récit d'aventures as-tu écrits durant l'année scolaire?"

A. GOÛT DE LIRE ET D'ÉCRIRE

TABLEAU A6.1: Pourcentage d'élèves qui aiment lire ou écrire en 2e secondaire

Aimes-tu lire ou écrire?	Lire un récit d'aventures....		Lire un mode d'emploi....		Lire un fait divers....		Écrire un récit d'aventures....	
	N=2057	N=1590	N=1923	N=1057	N=1992	N=1586	N=410	N=251
Oui, beaucoup	28,10	36,35	9,57	17,40	29,92	37,57	13,41	21,91
Oui, un peu	39,47	51,06	30,89	56,19	42,57	53,46	38,78	63,34
Non	9,72	12,57	14,51	26,39	7,13	8,95	9,02	14,74
Pas de réponse	22,70	----	45,03	----	20,38	----	38,78	----

B. HABITUDES DES ÉLÈVES EN TANT QUE LECTEURS ET SCRIPTEURS

TABLEAU A6.2: Pourcentage d'élèves qui ont lu ou écrit un certain nombre de discours

Durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, combien as-tu lu ou écrit tel type de discours?	Lire un récit d'aventures....		Lire un mode d'emploi....		Lire un fait divers....		Écrire un récit d'aventures...	
	N=2057	N=1581	N=1923	N=1033	N=1992	N=1555	N=410	N=247
Aucun	7,15	9,29	9,93	18,48			5,61	9,31
de 1à 2	24,99	32,51					33,41	55,46
de 1 à 4			28,65	53,33				
de 1à 5					29,22	37,42		
de 3 à 5	26,98	35,10					18,05	29,95
de 5 à 8			8,37	15,58				
de 6 à 10					21,89	28,03		
6 et plus	17,65	22,96					3,17	5,26
9 et plus			6,76	12,58				
11 et plus					26,96	34,53		
Pas de réponse	23,14	---	46,28	----	21,94	---	39,76	---

TABLEAU A6.3 Pourcentage d'élèves qui ont eu recours au dictionnaire et à la grammaire

AS-TU CONSULTÉ ... le dictionnaire?	Lire un récit d'aventures....		Lire un mode d'emploi....		Lire un fait divers....		Écrire un récit d'aventures....	
	N=2057	N=1578	N=1923	N=1049	N=1992	N=1565	N=410	N=237
Oui, plusieurs fois	2,38	3,16	1,56	2,85	6,28	10,54	6,10	10,54
Oui, quelques fois	39,33	51,26	17,21	31,55	42,37	53,92	30,49	52,74
Non	35,00	45,62	35,78	65,58	27,91	35,52	21,22	36,70
Pas de réponse	23,29	----	45,45	----	21,44	----	42,20	---

...la grammaire ou le code orthographique?	*	*	*	N=410	N=227
Oui, plusieurs fois				2.20	3,96
Oui, quelques fois				9,76	17,62
Non				43,41	78,41
Pas de réponse				44,63	---

* L'utilisation de la grammaire ou du code orthographique ne s'appliquait pas pour les tests de compréhension écrite.

C. ATTITUDE DES ÉLÈVES FACE AUX TESTS EUX-MÊMES

TABLEAU Ab.4: Répartition des élèves en pourcentage selon l'intérêt qu'ils ont manifesté envers le test et le niveau de difficulté qu'ils ont perçu

D'une façon générale, comment as-tu trouvé ce test?	Lire un récit d'aventures....		Lire un mode d'emploi....		Lire un fait divers....		Écrire un récit d'aventures....	
	N=2057	N=1485	N=1923	N=991	N=1992	N=1497	N=410	N=234
Très intéressant	22,41	31,94	14,66	28,45	18,47	24,58	11,95	20,94
Intéressant	40,88	56,63	25,22	48,94	42,37	56,37	34,63	60,68
Peu intéressant	8,90	12,32	11,65	22,60	14,31	19,03	10,49	18,37
Pas de réponse	27,81	----	48,47	----	24,85	----	42,93	----
	N=2057	N=1201	N=1923	N= 815	N=1992	N=1258	N=410	N=178
Difficile	5,06	8,65	5,77	13,61	6,68	10,57	5,12	11,79
Un peu difficile	29,27	50,12	24,39	57,54	34,39	54,45	23,66	54,49
Pas difficile	24,06	41,21	12,22	28,83	22,09	34,97	14,63	33,70
Pas de réponse	41,61	----	57,62	----	36,85	----	56,59	----

Note: En raison de la disposition de la question concernant la difficulté du test, un bon nombre d'élèves ont omis de répondre à cette question.

Pour le test sur la production d'un récit d'aventures, les élèves devaient choisir une des trois situations proposées. Nous leur avons demandé si la situation qu'ils avaient choisie les avait aidés à inventer un récit d'aventures. Les résultats apparaissent au tableau suivant.

TABLEAU A6.5: Répartition des élèves en pourcentage selon l'appréciation qu'ils ont faite de la situation choisie

La situation que tu as choisie t'a-t-elle aidé à inventer un récit d'aventures?	N=410	N=143
Oui, beaucoup	34,88	58,84
Oui, un peu	20,98	35,39
Non	3,41	5,76
Pas de réponse	40,73	----

D. ATTITUDE DES ÉLÈVES FACE AUX TEXTES PRÉSENTÉS

TABLEAU A6.6: Répartition des élèves en pourcentage selon l'intérêt qu'ils ont manifesté envers les textes présentés et la difficulté de lecture qu'ils en ont perçue

D'une façon générale, comment as-tu trouvé le ou les textes présentés?	Lire un récit d'aventures....		Lire un mode d'emploi....		Lire un fait divers....	
	N=2057	N=1541	N=1923	N=1019	N=1992	N=1527
Très intéressant	36,07	48,15	26,21	49,46	27,96	36,47
Intéressant	33,30	44,45	21,06	39,74	39,36	51,34
Peu intéressant	5,54	7,39	5,72	10,79	9,34	12,18
Pas de réponse	25,09	----	47,01	----	23,34	----
	N=2057	N=1114	N=1923	N= 769	N=1992	N=1216
Très facile à lire	32,91	60,77	16,90	42,26	20,93	34,29
Facile à lire	19,59	36,17	20,23	50,58	37,00	60,60
Très difficile à lire	1,65	3,05	2,86	7,15	3,11	5,09
Pas de réponse	45,84	----	60,01	----	38,96	----

Note: Ici encore, la disposition a entraîné un taux de non-répondants plus élevé pour la question concernant la difficulté de lecture du ou des textes présentés.

ANNEXE 7

RÉSULTATS DES ANALYSES DE RÉGRESSION MULTIPLE ET IDENTIFICATION DES SOUS-ENSEMBLES DE VARIABLES EFFICACES POUR CHACUN DES TESTS

1. Les analyses de régression multiple

Pour chacun des tests, nous reproduisons des extraits de sorties d'ordinateurs qui donnent, dans la première partie des tableaux:

- la valeur du R^2, c'est-à-dire l'estimé de la proportion de la variabilité de la performance globale au test qui est "expliquée" par l'ensemble des variables indépendantes;
- la valeur du test F donnée par l'analyse de la variance et son seuil de signification; lorsque le seuil de signification est plus petit ou égal à 0,05, cela signifie que l'on peut croire que les résultats sont vraiment différents de zéro et qu'il y a une relation significative entre les variables indépendantes et la variable dépendante.

Quant à la deuxième partie du tableau, elle indique:

- la pondération accordée à chaque variable (2e colonne "B"), ce qui permet d'écrire l'équation de prédiction qui est de la forme

$$Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \ldots$$

- si ces pondérations (coefficients de régression) sont statistiquement différentes de zéro, c'est-à-dire s'il y a une relation significative entre chaque variable indépendante et la variable dépendante (dernière colonne). Cela permet également d'identifier quelles variables indépendantes sont "utiles" pour expliquer le résultat global. Nous avons considéré le seuil de signification habituel, c'est-à-dire $\alpha = 0,05$.

a) Le test Lire un récit d'aventures....

Le tableau ci-dessous présente des extraits de sorties d'ordinateurs qui présentent les résultats des analyses de régression.

TABLEAU A7.1 Résultats des analyses de régression pour le test Lire un récit d'aventures....

MULTIPLE R	.47881	ANALYSIS OF VARIANCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE
R SQUARE	.22928	REGRESSION	16	69712.30256	1682.12016
ADJUSTED R SQUARE	.20330	RESIDUAL	997	167106.17721	167.60900
STANDARD ERROR	12.94639	F = 8.72345		SIGNIF F = .0000	

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

EQUATION NUMBER 1 DEPENDENT VARIABLE.. RESULT

VARIABLES IN THE EQUATION

VARIABLE	B	SE B	BETA	T	SIG T
ITTS22	.53221	.67733	.03521	.786	.4322
ITTS02	-.10055	.61223	-4.837E-03	-.164	.8700
REG8	-5.56489	1.06092	-.16335	-5.245	.0000
GR5	2.60302	4.38845	.03060	.593	.5535
REG7	-1.25175	1.10967	-.03501	-1.110	.2673
ITTS61	1.08004	1.77826	.04043	.607	.5438
ITT491	-1.73744	1.26537	-.06558	-1.373	.1700
ITTS32	1.02668	.70865	.04455	1.449	.1477
REG1	1.29364	1.28171	.03875	1.009	.3131
ITTS41	6.37338	.93887	.16892	6.788	.0000
REG4	3.05053	1.50092	.07503	1.923	.0548
REG6	-1.38049	1.21853	-.03635	-1.133	.2578
SEX	-2.35862	.44568	-.16109	-5.292	.0000
ITTS11	.82363	.82633	.03613	.997	.3190
GR3	3.87593	1.27454	.12111	2.727	.0065
ITTS12	1.00679	.63921	.04871	1.566	.1177
REG1	-2.29766	1.64767	-.04683	-1.394	.1635
CATECOL	-5.23318	.84669	-.12723	-5.453	.0000
ITTS01	2.13554	.73365	.09626	2.910	.0037
GR1	-.22879	1.25714	-7.762E-03	-.182	.8556
REG2	1.60608	1.78910	.03096	.898	.3694
REG9	.35366	1.85616	8.655E-03	.191	.8489
GR6	-.31687	2.05581	-5.431E-03	-.154	.8775
REG5	.18880	1.95667	3.480E-03	.096	.9231
ITT431	-1.56614	.80386	-.06003	-1.948	.0464
ITTS42	1.35467	.97003	.04920	1.397	.1629
REG10	3.45911	2.15757	.05982	1.603	.1092
ITT492	-1.25582	.72249	-.06495	-1.738	.0825
ITT493	1.50427	.73046	.08318	2.105	.0356
GR2	1.30955	1.24977	.04491	1.048	.2950
ITTS21	-2.98240	1.07317	-.12717	-2.779	.0056
GR4	-2.02400	3.83631	-.02542	-.528	.5979
NF1	.48191	.85804	.02628	.562	.5745
ITTS62	.85093	.98559	.05851	.872	.3831
(CONSTANT)	61.26291	1.86530		32.844	.0000

Pour la présente situation, c'est-à-dire celle où l'on désire prédire ou "expliquer" la variable dépendante

"lire un récit d'aventures", il ressort du tableau ci-dessus que l'ensemble des variables indépendantes considérées dans cette étude (degré de liberté =34) sont en relation significative (F=8,72, p=0,0000 <0,05) avec notre variable dépendante. Cela signifie, entre autres, que le R^2 =0,22928 (R SQUARE=0,22928) est significativement différent de zéro, bien qu'il soit modeste. En effet, il peut être interprété comme signifiant que 22,93% de la variabiiité observée dans la performance globale est "expliquée" par l'ensemble des variables indépendantes.

On peut prédire le résultat au test en accordant une pondération à chaque variable à partir des coefficients de régression fournis à la colonne B. Si nous nommons les variables énumérées, X_1, X_2, X_3, etc., nous obtenons l'équation de prédiction suivante où Y est le résultat global prédit au test.

$$\hat{Y} = 61,26 + ,53X_1 - ,10X_2 - 5,56\ X_3 + 2,6X_4 .... + ,86X_{34}$$

Cette équation sera de qualité plutôt médiocre étant donné que le R^2 = 0,23 seulement.

En examinant les résultats aux tests t, à la dernière colonne et en appliquant le seuil de signification = 0,05 nous observons que les variables suivantes paraissent utiles pour expliquer le résultat global: la région (REG), la difficulté du récit (ITT541), le sexe, le groupe socio-économique (GR), le type d'établissement (CATECOL), le goût de lire (ITT501),le nombre de romans lus (ITT493) et la difficulté du test (ITT521).

b) Le test Lire un mode d'emploi....

Le tableau A7.2 présente des extraits des sorties d'ordinateurs qui fournissent les résultats des analyses de régression pour le test Lire un mode d'emploi....

TABLEAU A7.2 Résultats des analyses de régression pour le test Lire un mode d'emploi....

MULTIPLE R	.46083	ANALYSIS OF VARIANCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE
R SQUARE	.21228	REGRESSION	34	23083.05678	677.73696
ADJUSTED R SQUARE	.17140	RESIDUAL	660	85652.89429	129.77711
STANDARD ERROR	11.39198	F = 5.22232	SIGNIF F = .0000		

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

EQUATION NUMBER 1 DEPENDENT VARIABLE.. RESULT

---------- VARIABLES IN THE EQUATION ----------

VARIABLE	B	SE B	BETA	T	SIG T
ITT602	2.10328	1.11999	.15651	1.878	.0608
REG7	-1.10500	1.23196	-.03610	-.897	.3701
GR5	1.88582	6.16765	.05748	.932	.3515
ITT361	.01960	.47437	9.985E-04	.020	.9840
REG8	-3.54572	1.00605	-.12571	-3.524	.0009
ITT382	.89188	.77828	.02420	.635	.5255
ITT333	-.56221	.95889	-.02345	-.586	.5579
ITT381	-1.11808	.85527	-.05865	-1.308	.2138
REG3	.05799	1.15009	2.086E-03	.050	.9601
ITT372	-.31111	.72961	-.01644	-.426	.6700
REG4	.00073	1.96184	.02381	.001	.6486
REI	-1.77333	.87760	-.18098	-1.700	.0005
CATECOL	-2.18324	.69853	-.11402	-1.068	.2822
GR2	.19862	1.28827	7.554E-03	.151	.8800
ITT332	-.10901	1.52201	-6.066E-03	-.151	.8800
REG5	.49051	1.33581	.01192	.283	.7776
ITT352	1.87856	.64502	.09565	2.912	.0222
ITT381	3.67406	.84322	.17712	8.557	.0000
REG2	-1.71156	1.70809	-.08140	-1.008	.3156
REG1	1.06658	1.67782	.02648	.636	.5252
GR1	-1.02988	1.85228	-.04182	-.818	.4139
GR6	-1.17220	1.46225	-.03525	-.625	.5323
ITT371	3.85037	.83849	.18214	8.115	.0000
REG6	-.85156	1.08851	-9.513E-03	-.317	.8283
ITT331	-1.77508	1.00432	-.07668	-1.767	.0774
REG9	-.82452	1.81206	-.01019	-.638	.8148
ITT362	-1.82902	.82750	-.09036	-2.277	.0231
REG10	4.05836	2.13355	.10351	2.310	.0212
ITT362	-8.02022E-03	.00681	-5.710E-04	-.012	.9404
ITT351	-1.16635	.83031	-.06651	-1.405	.1606
GR3	1.08869	1.29491	.16226	2.069	.0022
NF1	-1.52668	.78161	-.10263	-1.953	.0515
GR4	-4.14618	1.88763	-.12013	-2.197	.0320
ITT401	-3.40618	1.94661	-.16864	-2.007	.0452
(CONSTANT)	52.23452	1.73664		30.086	.0000

Ici, bien que la relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante soit significative

($p=0,000 < 0,05$), l'ensemble des variables n'explique que 21,20% du résultat global au test, ce qui est fort modeste.

Les variables qui contribuent à expliquer le résultat global paraissent être, selon la dernière colonne: la région (REG), le sexe, le type d'établissement (CATECOL), l'intérêt manifesté pour le test (ITT352), la difficulté du dépliant (ITT381), l'intérêt pour le dépliant (ITT371), le goût de lire (ITT342), le groupe socio-économique (GR) et la consultation du dictionnaire (ITT401). Nous observons que la plupart des variables sont utiles pour expliquer le résultat global même si dans l'ensemble, elles n'en expliquent qu'une faible partie. Nous remarquons aussi que dans le cas de la variable ITT33 (nombre de modes d'emploi lus), il n'y a pas de différence significative entre les élèves qui ont lu plusieurs modes d'emploi et ceux qui n'en ont pas lu.

c) Le test Lire un fait divers....

Le tableau ci-dessous donne les résultats des analyses de régression qui concernent le test Lire un fait divers....

TABLEAU A7.3 Résultats des analyses de régression pour le test Lire un fait divers....

MULTIPLE R	.54747	ANALYSIS OF VARIANCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE
R SQUARE	.29968	REGRESSION	11	19110.61388	1189.60290
ADJUSTED R SQUARE	.27805	RESIDUAL	1075	41508.66032	84.93457
STANDARD ERROR	9.21400	F = 13.99713	SIGNIF F = .0000		

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

EQUATION NUMBER 1 DEPENDENT VARIABLE.. RESULT

---------- VARIABLES IN THE EQUATION ----------

VARIABLE	B	SE B	BETA	T	SIG T
[illegible]	1.18328	.52951	.08458	1.228	.2013
[illegible]	-.15886	1.59116	-9.52201-03	-.288	.7965
[illegible]	-2.05969	.78141	-.07588	-2.786	.0069
[illegible]	-3.05620	.93228	-.15027	-3.278	.0011
[illegible]	.41191	.43558	.02527	.945	.3401
[illegible]	-2.48503	.69593	-.09889	-3.584	.0004
[illegible]	1.40731	1.01983	.04503	1.380	.1759
[illegible]	.38355	.71351	.01604	.538	.5910
[illegible]	-2.65588	.80594	-.14536	-3.295	.0008
[illegible]	1.80525	.79862	.05574	1.788	.0780
[illegible]	.92824	.92317	.03784	.503	.5800
[illegible]	-3.07888	1.11205	-.10282	-2.770	.0008
[illegible]	1.33643	.83694	.04471	1.597	.1106
[illegible]	-.80764	1.12719	-.01981	-.717	.4815
[illegible]	2.95687	.88492	.10021	3.342	.0008
[illegible]	-.28221	.91049	-.02552	-.310	.0207
[illegible]	2.50764	1.08288	.08008	2.317	.0208
[illegible]	-1.81575	.75588	-.08008	-1.978	.0008
[illegible]	.74758	.83288	.03822	.898	.3693
[illegible]	-.81983	1.18136	-.02082	-.710	.4782
[illegible]	.84518	.27092	.10471	3.112	.0010
[illegible]	2.88165	.87015	.11521	3.312	.0008
[illegible]	.83118	.46365	.03714	.938	.3525
[illegible]	-2.96588	.85748	-.21643	-3.473	.0008
[illegible]	1.16588	.71467	.05128	1.631	.1031
[illegible]	.99955	1.24837	.04181	2.808	.0051
[illegible]	-.82985	.82804	-.03827	-1.002	.3162
[illegible]	.17781	.27957	.01586	.571	.7109
[illegible]	.76528	.88477	.02841	.865	.5965
[illegible]	-1.14811	2.19955	-.00858	-.522	.5717
[illegible]	-1.72424	.78115	-.10382	-2.208	.0222
[illegible]	.98515	.58188	.08224	1.738	.0812
[illegible]	-1.01784	1.30588	-.01096	-.780	.6247
(CONSTANT)	33.75292	1.12125		30.084	.0008

Près de 30% de la performance globale est expliquée par l'ensemble des variables pour ce test sur le fait divers. Ce R^2 significatif ($p = 0,0000 < 0,05$) et égal à 0,30, bien que modeste, est plus élevé que ceux que nous avons obtenus pour les deux autres tests de compréhension écrite.

Les variables utiles qui paraissent expliquer le mieux la variable dépendante, le résultat global, sont, si l'on réfère à la dernière colonne du tableau ci-dessus (test t): la consultation du dictionnaire (ITT402), la région (REG), la difficulté des faits divers (ITT381), la difficulté du test (ITT361), le groupe socio-économique (GR), le type d'établissement (CATECOL) et l'intérêt pour les faits divers (ITT371). Contrairement aux deux autres tests de compréhension écrite, le goût de lire (ITT34) ne fait pas partie des variables significatives, selon le test utilisé ci-dessus.

d) Le test Écrire un récit d'aventures....

Le tableau A7.4 fournit lui aussi les résultats des analyses de régression mais cette fois, pour le test de production écrite: Écrire un récit d'aventures....

TABLEAU A7.4 Résultats des analyses de régression pour le test Écrire un récit d'aventures....

MULTIPLE R	.55162	ANALYSIS OF VARIANCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE
R SQUARE	.30428	REGRESSION	30	2855.13940	95.17131
ADJUSTED R SQUARE	.11035	RESIDUAL	120	6528.81592	54.40013
STANDARD ERROR	7.37560				
		F = 1.74947		SIGNIF F = .0182	

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

EQUATION NUMBER 1 DEPENDENT VARIABLE.. RESULT

---------- VARIABLES IN THE EQUATION ----------

VARIABLE	B	SE B	BETA	T	SIG T
ITT312	.09668	1.81119	9.577E-03	.054	.9575
ITT261	-4.68839	1.65629	-.36684	-2.828	.0055
REGA	-.49313	2.10387	-.02081	-.234	.8151
GD5	6.88325	6.67198	.18422	.973	.3331
REG4	3.46559	2.35057	.12630	1.475	.1426
REG3	-1.07012	1.59157	-.06029	-.672	.5027
REG5	-.34220	2.81991	-.01202	-.121	.9036
ITT251	.50869	1.92882	.03505	.264	.7924
ITT242	-.30883	1.94954	-.02008	-.158	.8746
REG7	-2.09061	1.70888	-.10761	-1.223	.2236
ITT251	1.69579	1.30832	.15535	1.296	.1978
REG6	-5.45880	1.98407	-.17540	-1.777	.0781
SEX	-.63208	.68505	-.08018	-.922	.3584
REG10	4.45410	2.74524	.15024	1.622	.1073
ITT232	-1.68971	1.33082	-.12248	-1.270	.1725
CATECOL	-3.16015	.97639	-.28520	-3.237	.0016
REG2	-3.50497	2.99391	-.10755	-1.171	.2440
REG9	2.04223	1.56267	.05554	.523	.5676
ITT302	-.00822	1.07177	-.00806	-.008	.9940
ITT252	-.65561	.93731	-.06826	-.699	.4856
ITT233	-.17853	1.41780	-.01211	-.126	.9000
REG8	-.81998	4.84543	-.01015	-.087	.9306
GA1	-.09418	1.70894	-.01472	-.280	.7720
ITT241	2.25191	1.41953	.16601	1.586	.1153
ITT262	2.05896	1.01271	.24080	2.033	.0443
NF1	-2.08877	2.21606	-.10908	-.921	.3588
GA3	-2.35060	1.80439	-.15238	-1.234	.2195
ITT301	-.45969	1.67759	-.03627	-.274	.7846
GA6	-1.73337	3.08001	-.07788	-.562	.5620
ITT311	1.67529	3.01775	.10280	.554	.5801
(CONSTANT)	42.20274	3.10281		13.601	.0000

L'analyse de la régression multiple nous révèle que l'ensemble des variables du test de production écrite "explique" 30% du résultat global, et ce de façon significative (p =0,0182 - 0,05).

Selon la dernière colonne, seulement deux variables ont un niveau de probabilité plus petit que 0,05. Ce sont la difficulté du test (ITT261 et ITT262) et le type d'établissement (CATECOL). Aucune des autres variables n'apparaît contribuer de façon significative à prédire le résultat au test.

2. Les sous-ensembles de variables efficaces pour chaque test

Après avoir fourni les résultats de l'analyse de régression multiple, nous rechercherons maintenant des sous-ensembles de variables qui sont les plus efficaces pour expliquer le résultat global. Pour des raisons déjà mentionnées, nous avons dû laisser tomber les variables nominales: le sexe, la région administrative, le groupe socio-économique et le type d'établissement.

Rappelons que dans la première analyse, nous avions constaté que la plupart de ces variables étaient utiles pour expliquer la variable dépendante.

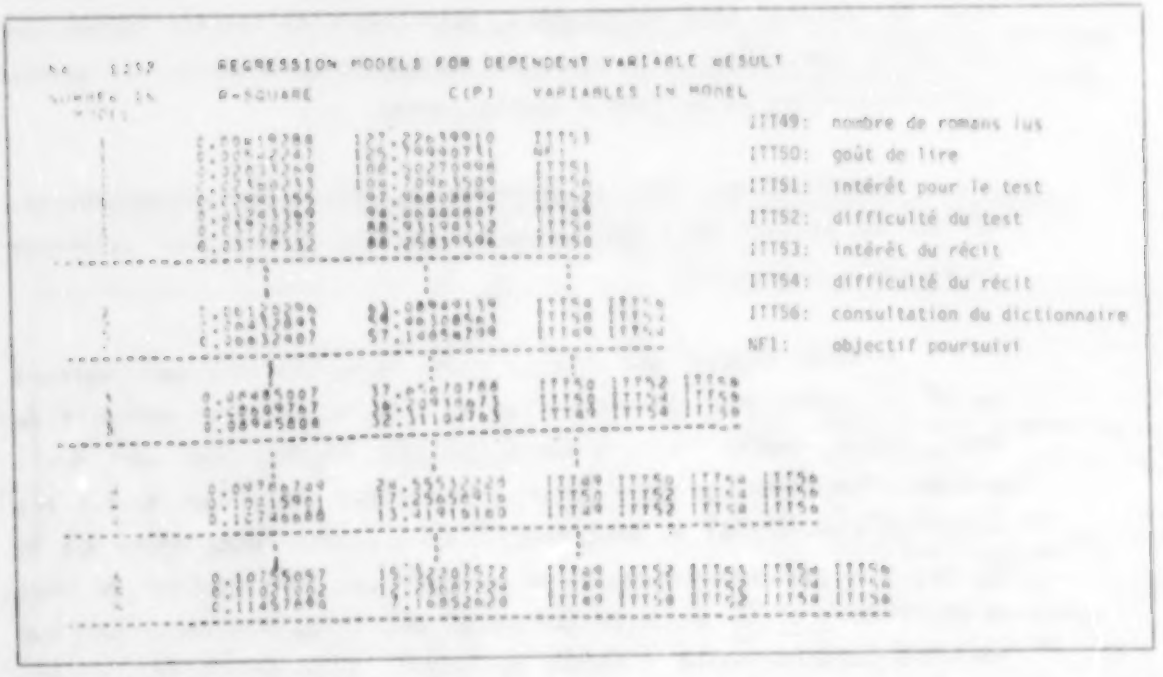
Pour chacun des tests, nous donnerons quelques valeurs du R^2 calculées pour chaque variable, pour chaque sous-ensemble de deux, trois, quatre ou cinq variables afin d'identifier quel sous-ensemble "explique" presque autant le résultat global que toutes les variables considérées en même temps. On a adopté comme règle que le R^2 du "meilleur sous-ensemble" ne devrait pas être éloigné de plus de 0,03 du vrai R^2 et à la condition que le gain apporté par une variable supplémentaire n'excède pas 0,02. Bien qu'arbitraire, ces règles nous sont apparues raisonnables dans le contexte actuel.

a) Le test Lire un récit d'aventures....

Rappelons que toutes les variables expliquent 22,93% de la variabilité du résultat global. Les quatre variables nominales y contribuent pour 11,11%, ce qui signifie que les autres variables expliquent 11,82% de la note globale. En d'autres termes, les analyses ci-dessous porteront sur des variables qui ont une importance approximative de 50% par rapport à l'ensemble des variables indépendantes.

Examinons maintenant les R^2 de quelques sous-ensembles de ces autres variables.

TABLEAU A7.5 Valeurs de R^2 pour quelques sous-ensembles de variables du test Lire un récit d'aventures....

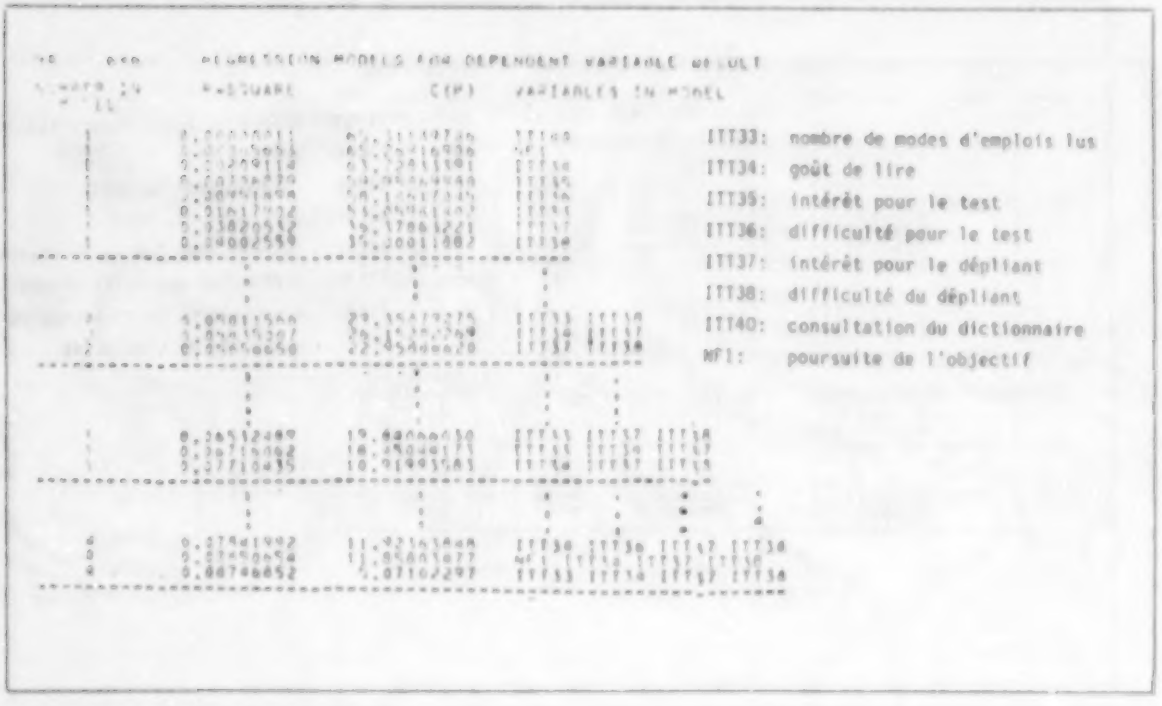


Par exemple, la variable ITT50 explique à elle seule 3,7% du résultat global; le duo ITT49 et ITT54, 6,6%; le trio ITT49, ITT54, ITT56, 8,9%. Nous remarquons qu'il n'y a pas beaucoup d'écart entre le sous-ensemble des quatre meilleures variables et celui de cinq variables. Ainsi, le sous-ensemble de quatre variables, explique presque autant que les huit variables ensemble le résultat global. Il apparaît donc que pour le test sur le récit d'aventures le sous-ensemble de variables efficaces est constitué du nombre de romans lus, de la difficulté du test, de la difficulté du récit et de la consultation du dictionnaire (en excluant, bien sûr, les variables nominales).

b) Le test Lire un mode d'emploi....

Les douze variables rattachées au test sur le mode d'emploi expliquent 21,20% du résultat global. Les quatre variables nominales y contribuent pour 11,92% alors que les huit autres représentent 9,28%. L'examen de quelques sous-ensembles de ces dernières nous permettra d'identifier celui qui est le plus efficace.

TABLEAU A7.6 Valeurs de R^2 pour quelques sous-ensembles de variables du test Lire un mode d'emploi....



ITT33: nombre de modes d'emplois lus
ITT34: goût de lire
ITT35: intérêt pour le test
ITT36: difficulté pour le test
ITT37: intérêt pour le dépliant
ITT38: difficulté du dépliant
ITT40: consultation du dictionnaire
MF1: poursuite de l'objectif

Le sous-ensemble de trois variables (R^2 =0,077) nous semble le meilleur. Il est constitué des variables suivantes: goût de lire, intérêt pour le dépliant et difficulté du dépliant.

c) Le test Lire un fait divers....

L'ensemble des variables explique 29,99% du résultat global; les variables nominales représentent 12,69% alors que les autres y contribuent pour 17,30%. Examinons quelques sous-ensembles de ces dernières et les R^2 correspondants afin de découvrir la meilleure combinaison.

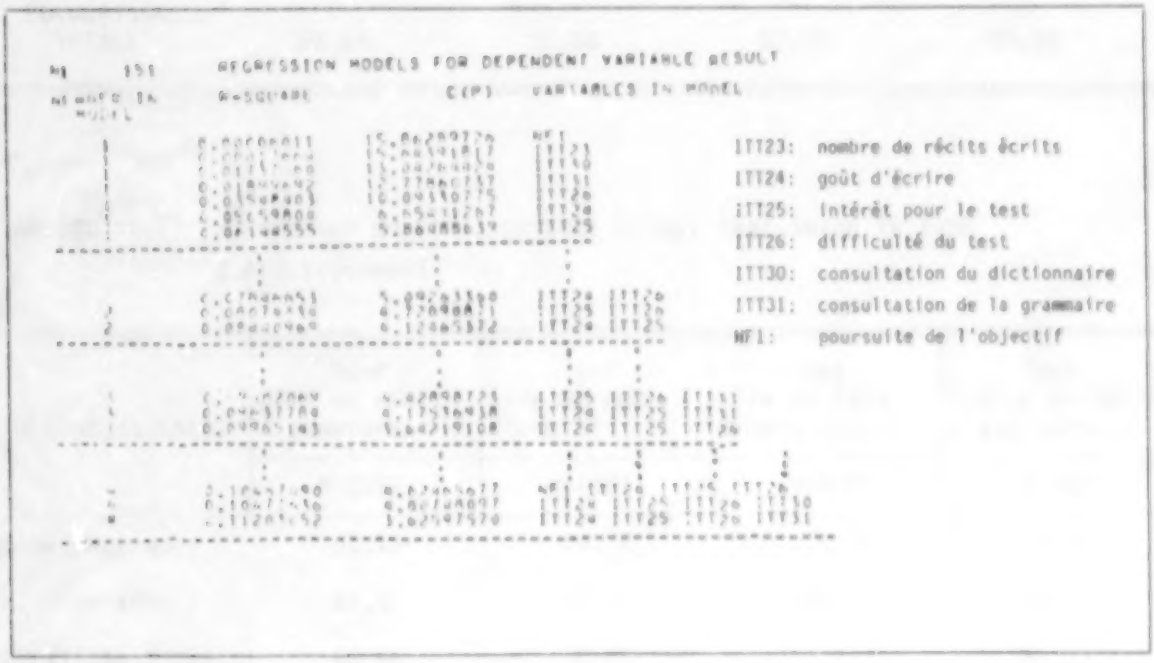
TABLEAU A7.7 Valeurs de R^2 pour quelques sous-ensembles de variables du test Lire un fait divers....

La combinaison des trois variables "difficulté du test", "intérêt pour les faits divers" et "consultation du dictionnaire" nous apparaît celle qui explique presque aussi bien que l'ensemble des variables la performance globale au test.

d) Le test Écrire un récit d'aventures....

Toutes les variables indépendantes expliquent 30,42% du résultat global. Les quatre variables nominales y contribuent pour 18,22% alors que les sept autres représentent 12,20% de la note globale. L'examen des sous-ensembles de ces dernières variables nous permet d'identifier la combinaison la plus efficace.

TABLEAU A7.8 Valeurs de R^2 pour quelques sous-ensembles de variables du test Écrire un récit d'aventures....



Le sous-ensemble le plus efficace est composé des variables "goût d'écrire", "intérêt pour le test" et "difficulté du test".

La synthèse des sous-ensembles de variables efficaces est présentée au chapitre 9 du présent rapport.

ANNEXE 8

RÉSULTATS PAR TEST SELON LE SEXE ET LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT

TABLEAU A8.1: Moyenne en pourcentage pour chaque test selon le sexe

SEXE	Test Lire un récit d'aventures....	Test Lire un mode d'emploi....	Test Lire un fait divers....	Test Écrire un récit d'aventures....
	N=2057	N=1923	N=1992	N=410
Filles	65,57	52,47	60,18	71,78
Garçons	58,94	49,08	55,28	66,20
POPULATION TOTALE	62,64	50,88	57,98	69,28

TABLEAU A8.2: Moyenne en pourcentage pour chaque test selon le type d'établissement

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	Test Lire un récit d'aventures....	Test Lire un mode d'emploi....	Test Lire un fait divers....	Test Écrire un récit d'aventures...
	N=2057	N=1923	N=1992	N=410
Écoles publiques	61,13	49,72	55,55	67,30
Écoles privées	69,45	57,31	70,18	79,58
POPULATION TOTALE	62,64	50,88	57,98	69,28

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1:	Noms des personnes et organismes qui ont participé aux diverses étapes de l'épreuve de fin de cycle de français	
ANNEXE 2A:	Test 226 157	Production écrite, cahier de l'élève
ANNEXE 2B:	Test 226 157	Production écrite, cahier de réponse
ANNEXE 3A:	Test 226 107	Compréhension écrite, lettre pour la mise en situation
ANNEXE 3B:	Test 226 107	Récit d'aventures: "Par une nuit d'été"
ANNEXE 3C:	Test 226 107	Compréhension écrite (Lire un récit d'aventures ....) cahier de l'élève
ANNEXE 3D:	Test 226 107	Compréhension écrite (Lire un récit d'aventures....) cahier de réponse
ANNEXE 3E:	Test 226 107	Grille de compilation, de correction et de pondération du test" Lire un récit d'aventures...."
ANNEXE 3F:	Test 226 107	Répartition des réponses selon les catégories de la grille de correction et de compilation du test de compréhension écrite: Lire un récit d'aventures....(2057 élèves)
ANNEXE 4A:	Test 226 117	Dépliant: "Canot-camping et pleine nature"

ANNEXE 4B: Test 226 117 Compréhension écrite (Lire un mode d'emploi....) cahier de l'élève

ANNEXE 4C: Test 226 117 Compréhension écrite (Lire un mode d'emploi....) cahier de réponse

ANNEXE 4D: Test 226 117 Grille de compilation, de correction et de pondération du test" Lire un mode d'emploi...."

ANNEXE 4E: Test 226 117 Répartition des réponses selon les catégories de la grille de correction et de compilation du test de compréhension écrite: Lire un mode d'emploi....(1923 élèves)

ANNEXE 5A: Test 226 127 Compréhension écrite (Lire un fait divers...) cahier de l'élève

ANNEXE 5B: Test 226 127 Compréhension écrite (Lire un fait divers....) cahier de réponse

ANNEXE 5C: Test 226 127 Grille de compilation, de correction et de pondération du test "Lire un fait divers...."

ANNEXE 5D: Test 226 127 Répartition des réponses selon les catégories de la grille de correction et de compilation du test de compréhension écrite: Lire un fait divers....(1992 élèves)

ANNEXE 6 Données concernant le goût de lire et d'écrire chez les élèves, leurs habitudes en tant que lecteurs ou scripteurs et leur attitude face au test et aux textes présentés

ANNEXE 7 Résultats des analyses de régression multiple et identification des sous-ensembles de variables efficaces

ANNEXE 8 Résultats par test selon le sexe et le type d'établissement

Montréal, 20 novembre 1985

Monsieur Benzt Lindfelt
Conseil de la langue française
800 Place d'Youville, 13e étage
Québec
G1R 3P4

Monsieur,

La cause du français vous intéresse et vous vous préoccupez de la qualité de la langue des élèves du Québec. Voilà pourquoi il me fait plaisir de vous faire parvenir une copie du "Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire".

Vous y trouverez les résultats d'une étude qui a été menée en 1984 par le ministère de l'Éducation du Québec auprès d'un échantillon d'élèves de 2e secondaire afin d'obtenir des données objectives sur leur habileté à lire et à écrire.

Je souhaite vivement que ce rapport suscite des discussions animées dans votre milieu et qu'au besoin, des actions concrètes soient entreprises afin que s'améliorent les habiletés à lire et à écrire des élèves et de ceux et celles qui travaillent de près ou de loin avec eux.

Lise Ouellet

Lise Ouellet
responsable de l'élaboration
d'instruments de mesure en
français
Ministère de l'Éducation
Direction du développement
en évaluation
600 rue Fullum, 6e étage
Montréal H2K 4L1
(514-873-1983)

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-7505